一部系统而实用的汉语国际教育教材

THE GUIDANCE
OF TEACHING CHINESE TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

对外汉语教学入门（第二版）

周小兵　主编

中山大学出版社

漢

对外汉语教学入门

（第二版）

内容简介

本书带有工具书性质。一书在手，通过相应的学习和训练，就可以参照本书相关内容，上听说读写或综合课等任何一门课程；就可以进行语音、词汇、语法、汉字、文化等课程教学；就可以有效地进行教学，应付教学中可能出现的多种情况，解决多种教学难题。

本书为下列读者服务：在海内外从事国际汉语教学的教师及相关的教学管理人员；攻读对外汉语专业的本科生，攻读汉语国际教育硕士专业学位和对外汉语教学方向的硕士生、博士生，及攻读相关专业、方向的学生；想参与汉语国际教育、想获得国际汉语教师证书的各类人士。

- 本书（第一版）荣获广东省第一届优秀教材奖（2007年）

ISBN 978-7-306-03461-8

9 787306 034618 >

定价：49.80元

THE GUIDANCE
OF TEACHING CHINESE TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

对外汉语教学入门（第二版）

周小兵　主编

中山大学出版社
广　州

图书在版编目（CIP）数据

对外汉语教学入门/周小兵主编．—2版．—广州：中山大学出版社，2009.9
ISBN 978-7-306-03461-8

Ⅰ．对… Ⅱ．周… Ⅲ．对外汉语教学—教学研究 Ⅳ．H195

中国版本图书馆CIP数据核字（2009）第164069号

出 版 人：叶侨健
策划编辑：李海东
责任编辑：李海东
封面设计：程韦宇
责任校对：李海东
责任技编：何雅涛
出版发行：中山大学出版社
电　　话：编辑部 020-84111996，84113349
　　　　　发行部 020-84111998，84111981，84111160
地　　址：广州市新港西路135号
邮　　编：510275　　传　真：020-84036565
网　　址：http：//www.zsup.com.cn　E-mail：zdcbs@mail.sysu.edu.cn
印 刷 者：广州市怡升印刷有限公司
规　　格：787mm×960mm　1/16　29.25印张　622千字
版次印次：2004年4月第1版　2009年9月第2版　2009年9月第6次印刷
印　　数：12001—15000册　定　价：49.80元

第二版前言

本书主要是为国际汉语教师培训而编写的。

我们在第一版前言中说，“如何规范对外汉语教学，使新的学校和机构按照教学规则组织管理教学，如何使新教师遵照教学规范实施有效的教学，已经成为一个迫在眉睫的任务。本书就是为了完成这一任务而策划编写的”。在编写过程中，本书力求吸收汉语国际教育最新研究成果，把知识讲解和相关教学方法、手段、技巧的解释结合起来，具有规范性、科学性、易学性和易操作性；力求概念解释清楚，叙述简单明了，例子明白易懂。

自2004年本书第一版面世以来，国际汉语教育出现了跨越式发展：全球学习汉语的海外人士从2500万增加到4000万；来中国内地的汉语学习者从一年6万增加到一年十几万；孔子学院从1所增加到78个国家、地区的249所，还有56所孔子课堂，注册学员达13万人。

汉语国际教育事业迅猛发展，使缺乏合格教师这一瓶颈问题更加突出。为了使本书适应汉语国际推广的形势要求，符合培养、培训国际汉语教师的迫切需要，我们做了以下修订：

第一，依照国家汉语国际推广领导小组办公室（简称国家汉办）2007年发布的《国际汉语教师标准》进行修订。“《标准》是对从事国际汉语教学工作的教师所应具备的知识、能力和素质的全面描述，旨在建立一套完善、科学、规范的教师标准体系，为国际汉语教师的培养、培训、能力评价和资格认证提供依据。”（国家汉办，2007）《国际汉语教师标准》是国家汉办组织海内外近百名专家学者参与研制的，广泛征求了国内外专家学者和一线教师的意见。本书修订时，增加了不少《国际汉语教师标准》有而第一版没有的内容，对《国际汉语教师标准》有而第一版比较薄弱的部分也进行了扩充等处理。本书的修订还参照了国家汉办2007年、2008年发布的《国际汉语能力标准》和《国际汉语教学通用课程大纲》。

第二，合并了第一版的某些章节，增加了“教学资源建设与运用”、“汉语传播与教学简史”两章，把“第二语言教学法”扩充为“教学法与课堂教学”，把“第二语言习得研究”改为“第二语言习得”。

第三，突出教材的特点。突出对非母语者汉语教学的内容和相关论述，力求使对概念的讲解更为清晰，对例子的选取和解释更为贴切。

第四，对第一版中的错误进行了修改。

修订后，本书内容更为系统，第二语言教学特点更为凸显，更方便教与学的训练。

本书带有工具书性质。一书在手，通过相应的学习和训练，就可以参照本书相关内容，上听说读写或综合课等任何一门课程；就可以进行语音、词汇、语法、汉字、文化等课程教学；就可以有效地进行教学，应付教学中可能出现的多种情况，解决多种教学难题。

本书为下列读者服务：在海内外从事国际汉语教学的教师及相关的教学管理人员；攻读对外汉语专业的本科生，攻读汉语国际教育硕士专业学位和对外汉语教学方向的硕士生、博士生，及攻读相关专业、方向的学生；想参与汉语国际教育、想获得国际汉语教师证书的各类人士。

本书可以用于专业学习、教师培训和自学。

本书由中山大学国际汉语学院教师编写。编写、修订工作的分工情况如下（本次修订时合并的章节在括号里注明修订者）：

上编：第一章，周小兵，杨铮琳；第二章，刘若云，邓淑兰；第三章，周小兵，邓小宁；第四章，周小兵，张瑞朋；第五章，吴门吉；第六章，周小兵，范常喜。

中编：第七章，周小兵；第八章，李海鸥（修订），赵新；第九章，周小兵；第十章，李蕊；第十一章，张世涛，颜湘茹。

下编：第十二章，李英（修订），张世涛；第十三章，朱其智（修订），张玉娥；第十四章，李海鸥；第十五章，徐霄鹰（修订），潘小洛；第十六章，张念。

中山大学国际汉语学院2007级汉语国际教育全体硕士生，以及周小兵的博士生刘瑜、洪炜、刘娅莉、欧阳丹等为本书修订做了不少工作。此外，中山大学中文系、翻译学院不少学生，国内外不少读者，也对本书第一版提出了建设性意见，对本书修订帮助很大。在此一并致谢！

中山大学出版社对本书的出版和修订给予大力支持，我们表示衷心的感谢！

本书修订版还会存在不足与错漏，敬请读者提出批评指正！

作　者

2009年8月28日

第一版前言

随着我国经济的持续高速发展和综合国力的不断增强，汉语热已经在世界范围内形成。全世界学习汉语的外国人达2500万人，来中国学习汉语的每年达6万人。国内外许多未进行过汉语教学的学校和机构开始进行汉语教学，已有教学历史的学校和机构也调入不少新教师，或聘任一些兼职教师。如何规范对外汉语教学，使新的学校和机构按照教学规范组织、管理教学，如何使新教师遵照教学规范实施有效的教学，已经成为一个迫在眉睫的任务。

本书就是为了完成这一任务而策划撰写的。

本书主要内容有：对外汉语教学学科简介，第二语言习得研究和教学法，语音、词汇、语法、汉字等语言要素的教学，听说读写等言语交际技能的教学，测试与成绩分析。

本书内容全面系统，涉及对外汉语教学的全过程和相关的教学管理。概念解释清楚，叙述简洁明了，例子明白易懂。吸收最新的对外汉语教学研究成果；将对外汉语教学知识的讲述和相关教学手段、技巧的解释结合起来，具有规范性、科学性和易操作性。本书不但可用于对外汉语的本科教学与对外汉语教学的硕士生教学，而且可以用于海内外各类对外汉语教师培训，还可以用于自学。

本书主要为下列读者服务：在国内外实施汉语作为第二语言教学及教学管理的教师和行政人员；攻读对外汉语专业的本科生，攻读对外汉语教学方向的硕士生、博士生，以及攻读汉语专业和外语专业的本科生、研究生；想获得对外汉语教师资格证书的各类人士；想参与汉语第二语言教学或对它感兴趣的人士。读者的地域范围包括海内外。

本书带有工具书性质。一书在手，对外汉语教师（无论新老教师）就可以根据本书上汉语进修教学的任何一种必修课，并进行相应的考试；可以进行语音、词汇、语法、篇章、文化等任何一种类别的教学；同时可以应付各种可能出现的教学情况，解决各种可能出现的教学难题。

本书还涉及对外汉语教师资格考试的许多内容，如学科简介、习得研究、教学法等，都是必考内容。而语言要素的教学原则、言语技能的课程教学，更是对具体教学和教案方面的考试有直接指导作用。

本书由中山大学对外汉语中心的教师编写。具体章节的编写分工为：第一至第四章、第七章由周小兵负责，第五章、第十二章由李海鸥负责，第六章由赵新负责，第八

章由李蕊负责，第九章、第十章由张世涛负责，第十一章由朱其智负责，第十三章由李英负责，第十四章由徐霄鹰负责，第十五章由张玉娥负责，第十六章由张念负责，第十七章由潘小洛负责，第十八章由吴门吉负责。周小兵负责总体设计和部分稿件的修改，李海鸥负责统稿和部分稿件的修改。

本书在出版过程中得到中山大学出版社的大力支持。谨致谢意。

作　者

2004 年 1 月

目　　录

上编　对外汉语教学通论

中编　语言要素和文化教学

下编　语言技能课教学

上编

对外汉语教学通论

第一章　绪　　论

第一节　学科性质

一、学科定位

对外汉语教学，指教师将汉语交际技能及相关汉语知识传授给海外非母语者的过程。

作为一门新兴学科，对外汉语教学是在20世纪80年代出现的。它并不是一门独立学科，而是一门交叉学科。它跟一些传统学科，如语言学、心理学、教育学、生理学、社会学等，有不可分割的关系。此外，它跟一些新兴学科，如计算机科学、通讯工程科学、跨文化交际学、传播学等，也有密切关联。

（一）应用语言学

一般认为，对外汉语教学是语言教学的一种，是应用语言学（applied linguistics）的一个分支学科。

《现代语言学词典》（戴维·克里斯特尔，2000）的定义是，应用语言学“主要关心的是如何应用语言学理论、方法和成果来阐释其他经验领域遇到的语言问题。应用语言学发展最充分的分支是外语教学，有时这个名称似乎只指这个领域。但是近几年，出现了好几个其他应用领域，包括语言障碍的语言学分析（临床语言学）、母语教育中的语言使用（教育语言学）、词典学的发展、翻译和风格学等”。

（二）广义应用语言学

广义的应用语言学，原来指把语言学的理论、方法、知识应用于其他学科领域，解决某一单独学科无法解决的问题。例如，把语言学应用于社会学，研究不同社会阶层、行业、群体在语言使用中的区别，从而形成社会语言学。

随着社会的发展和学科交叉的日益成熟，广义应用语言学的含义又有所扩大。语言学跟其他学科结合，不限于两个学科之间；解决的难题可能是语言学的，可能是其他学

科的，也可能是很难归类于传统单一学科的。例如计算语言学，将计算机科学、模糊数学跟语言学结合起来，研究语音的识别与合成、词类标识、歧义化解、自动翻译等问题。再如社会心理语言学，是社会学、心理学和语言学交叉渗透而形成的。又如神经语言学，是以语言学、神经心理学、神经病理学、生物学和脑科学等学科为基础形成的一门交叉学科。它广泛运用语言学和神经学各种研究手段和方法，以临床实验的资料作为依据，研究语言交际、形成和理解的神经心理机制。它的研究对象和内容，很难说是语言学的，还是神经学的。

语言学知识和其他学科的结合渗透，往往导致边缘学科的产生。除了临床语言学、社会语言学、社会心理语言学、计算语言学、神经语言学之外，还有心理语言学、言语病理学、数理语言学等。从严格意义上来讲，广义的应用语言学并不是一门学科。

（三）狭义应用语言学

狭义的应用语言学，主要指语言教学，尤其是指第二语言教学或外语教学。对外汉语教学就是应用语言学的一个分支学科。赵金铭（2001）认为，中国应用语言学（语言教学）有两个分支：汉语教学和外语教学。前者又分两个部分：汉语作为母语教学，汉语作为第二语言教学（包括：对外国人汉语教学，对中国少数民族汉语教学）。

在狭义应用语言学（语言教学）领域里，被应用的知识主要有两个方面：

（1）理论语言学与描写语言学，包括人类语言的普遍规律和具体语言的语音、词汇、语法、语义、语用、篇章等方面的分类描写。

（2）跟语言学密切相关的学科，如心理学、教育学、生理学、人类学、社会学等。还有各种跟语言学结合而产生的边缘学科，如社会语言学、心理语言学、神经病理学等。

语言教学吸收这些学科的理论和方法，同时又对它们起补充和促进作用。

二、学科名称

对外汉语教学（Teaching Chinese to Foreigners）　1982 年提出，到目前为止使用最为广泛。按《中国大百科全书·语言文字》的解释，“对外汉语教学是指对外国人的汉语教学”。它也包括了对母语非汉语的海外华裔进行的汉语教学。这个名称的局限性是：着眼中国国内的教学对象，在国外比较难用。如在美国，教美国人学汉语，很难说是对外国人的教学。其有局限性的原因是：20 世纪 80 年代考虑的学习对象，主要是到中国学习、由中国人教授的外国人。

汉语教学（可译为 Chinese Teaching）　如前所述，“对外”难于为国外的汉语教学所用，因此一些国家有自己的名称。如美国称之为“中文教学”，日本称之为“中国语教学”。“汉语教学”可以跟国内对母语汉语者的“中文教学”（对本族中小学生的

汉语书面语能力和汉语知识的教学，学习者已可以用口头汉语交际）区别开。这个名称跟国际组织“世界汉语教学学会”及其会刊《世界汉语教学》，以及连续9届的“国际汉语教学研讨会”名称相符，目前在一些国际场合使用较多。不足之处，还是容易跟国内的母语教学混淆，所以常常需要在前边加上“世界”、“国际”给以限制。

华语（华文）教学（可译为 Chinese Teaching，我国台湾称为“华语文教学”）主要指对海外华裔子弟（包括有或者没有居住国国籍者）的汉语教学。学习者虽然在国外学习汉语，没有中国国内的汉语环境，但是，他们的家人或周边环境还是有一些人使用汉语，尽管可能不是普通话。因此，他们的学习环境，既不是典型的目标语（汉语）环境，也不是典型的非目标语环境。由于血缘的关系，学习者跟中国有着千丝万缕的关系。学习内容既有汉语，又有大量中华文化传统知识；对非华裔的汉语教学，则没有这么多中华文化知识。这个名称的局限性是，难以将非华裔的汉语教学包含进去。有一些学者从广义理解这个名称，认为“华语”源自“中华”，使用历史相当久远，可以用“华语教学”指称海外的汉语教学。国内有“华语教学出版社”，出版了不少汉语教学的教材和专著；还有若干华文学院，专门负责对留学生（主要是华裔）的第二语言汉语教学。

汉语作为第二语言的教学（Teaching Chinese as a Second Language） 这一名称在科学研究中经常使用，使用地点、场合不受限制，国内国外都可以用。不足之处有：第一，太长，音律上不那么平衡，用起来不太方便；第二，意思上包含了对国内少数民族的汉语教学。

对外汉语（可译为 Chinese as a Second Language） 一些学者认为，外国人说的汉语有自己的系统，跟母语者说的汉语不同；学科应该研究这种独特的汉语。英语作为二语教学也常常称 English as a Second Language，美国一些大学有 Department of English as a Second Language，并没有“教学”的字眼。北京语言大学的“对外汉语研究中心”是我国该专业唯一的教育部社科研究基地，也有一些大学的专业学院用这个名称命名。但有学者认为这个名称显示不出“教学”的特点。

对外汉语教育学（可译为 Chinese Education to Foreigners 或 Chinese Education to Speakers of Other Languages） 一些国家把本国语言的二语教学称为“教育”，如日本，“国语教育”是面向国内母语者的，“日本语教育”是面向国外非母语者的。“对外汉语教育学”不但提出强调“教育”的丰富内涵，还有一个“学”，提出学科研究的任务。但有学者认为，语言教学很难承担德智体美等综合素质的培养，尤其是面向境外的非母语者。

汉语作为外语的教学（Teaching Chinese as a Foreign Language） 使用这个名称有两个原因。第一，汉语对学习者来说基本上都是外语，可以将国内少数民族的汉语教学排除出去。第二，不少学者认为，“汉语作为第二语言教学”的名称不够准确。在目标语

（所学语言）环境里学习的语言才叫“第二语言”，如在中国汉语环境里学习的汉语；在非目标语环境里学习的语言叫“外语”，如在外国非汉语环境里学习的汉语。目前在非目标语环境里学习汉语者占绝大多数。它的不足，是未能涵盖在中国国内目标语环境里的汉语教学。

对非母语者的汉语教学（Teaching Chinese to Speakers of Other Languages） 它可以涵盖“汉语作为第二语言的教学”和“汉语作为外语的教学”。国务院学位办通过的硕士专业学位就使用这个英文名称。不足之处是可能会将中国国内少数民族的汉语学习包含进来。

汉语国际教育（Teaching Chinese to Speakers of Other Languages） 随着对外汉语事业工作重心从“请进来”到“走出去”的转移，学科名称也有了相应的调整。“汉语国际教育”最早出现在为培养海外汉语师资的硕士生培养方案中。2007 年初，国务院学位委员会办公室批准试办汉语国际教育硕士专业学位（Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages），全国有 24 所大学试点开设该专业学位。2008 年，“汉语国际教育”列入一级学科“中国语言文学”之下的二级学科，硕士专业学位可以招收应届毕业生。从中文名称看，这个名称多了“国际”，可以把对国内少数民族的汉语教学排除在外。值得注意的是，中文用的是“教育”，但英文是“teaching”，而不是“education”。

国际汉语（Teaching Chinese to Speakers of Other Languages） 前面谈到，目前有“对外汉语教学”的名称，也有“对外汉语”的名称，后者并没有否定“教学”，只是更强调汉语作为第二语言的特殊性质。“国际汉语”的名称，也并没有否定“教育”。它不但更强调海外非母语者使用的汉语的特殊性，而且强调在国际交往中汉语使用的特殊性。国家汉办 2007—2008 年组织研制并发布的 3 个有关汉语国际教育的标准化文件，都是以“国际汉语”开头的：《国际汉语教师标准》，《国际汉语能力标准》和《国际汉语教学通用课程大纲》。

由于目前人们使用比较多的是“对外汉语教学”，我们在下面的讨论中主要使用这一名称，必要时会根据语境使用其他名称。但要注意，现在这个名称的实际含义已经不是最早的“对外国人的汉语教学”，而是“对海外（含来自海外的）母语非汉语者的汉语教学”。

三、对外汉语教学的 3 个含义

“对外汉语教学”至少有 3 个含义：教学，学科和事业。

（一）教学

“对外汉语教学”的本意，主要是指“教学”。按《现代汉语词典》（中国社会科

学院语言研究所词典编辑室，1996）的解释，教学是“教师将知识、技能传授给学生的过程”。

这个教学过程从大的方面看，涉及4个部分：总体设计，教材编写，教学实施和测试。对外汉语教学就是要根据本学科的特点和一般规律，做好这4个方面的工作。作为一般的教师，当然要对这4个方面有所了解，但其主要工作是做好教学实施和教学测试。

教学类别和模式当然也属于教学范围。现在的对外汉语教学，不但有汉语进修教学（短期或长期）、汉语预备教学，还有汉语言本科教学，以及汉语言专业下多种方向教学；不但有一般的进修教学，还有强化教学；不但有一般的汉语教学，还有职业汉语教学，如商务汉语、旅游汉语、医学汉语等。

（二）学科

作为一个学科，对外汉语教学不仅包括教学，而且包括跟教学密切相关的理论研究和系统研究。这种研究的内容不仅仅是教学中出现的大大小小的各种现象，而应该是对外汉语教学中的一般原则、方法和规律。

我们知道，对外汉语教学的基础学科是语言学、心理学、教育学，其学科理论基础当然包括语言学理论、心理学理论、教育学理论。对外汉语教学研究，一方面是理论研究，即对这3门基础学科的理论进行研究，并结合对外汉语教学实践，建立本学科的理论范畴；另一方面，则要重点研究“教什么”、“如何学”、“怎么教”这3个问题，研究这三者之间的相互关系（图1.1）。

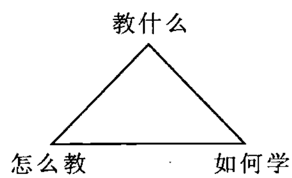


图1.1　教什么、如何学、怎么教的关系

学科跟教学既有区别，又有密切关联。通过系统研究，我们才能认清对学习者应该教什么；了解学习者按什么顺序习得语言项目，用什么策略学习语言知识，掌握交际技能；明白用什么教学方法、教学顺序、教学手段才能取得最好的教学效果。上述研究有了阶段性成果，才可能促使教学有阶段性的发展。

比如说，早期的对外汉语教学没有意识到“教什么”、“如何学”、“怎么教”的重要性，对此也没有研究，将一些对母语为汉语者的教学内容放到对非母语者的教学中，或把语言本体研究中语言项目的次序直接搬到对外汉语教学中，这些做法都不利于教学的顺利进行。如动词后的“了$_1$”，句末的“了$_2$”，是本体语言学研究出的成果。我们以前都是按“了$_1$”、“了$_2$”的次序教留学生，但效果并不理想。经过基于语料库的研究发现，学习者几乎都是先会用“了$_2$”，经过2～4周后才会用“了$_1$”，“了$_2$”比

"了$_1$"先习得。后来不少教材吸收了这个成果，推动了教学的发展。

作为一个交叉学科，对外汉语教学至少涉及4个层面：语言层面，心理层面，教育层面和技术层面。具体论述见本章第五节。

（三）事业

对外汉语教学除了具有教学、学科的性质之外，它更是国家、民族的事业。在改革开放初期，即20世纪80—90年代，汉语是沟通中国和世界的桥梁之一。对外汉语教学的任务，就是架设好这座桥梁，让更多的车辆更快地在汉语这座桥梁上奔跑。"让世界了解中国，让中国走向世界"，是20世纪末对外汉语教学事业的任务。

进入21世纪，随着中国经济持续高速发展，随着中国综合国力的不断增强，汉语地位日益提高。目前，海外学习汉语的人数达4000万。100多个国家超过2500所高等教育机构在教授中文。美国、英国、泰国、印度尼西亚等许多国家都把汉语纳入了本国正规教育体系。韩国和日本学习汉语的人数都达到了100万。美国有1000多所中小学开设了中文课，并于2007年正式启动了AP中文项目。拉美、中东和非洲国家学习汉语的人数也在迅猛增长。汉语加快走向世界，已经成为这项事业的新任务。

国家汉办主任许琳（2006）指出："加快汉语走向世界，是中国国际地位的提高、需要世界更多地了解中国的客观要求……是世界各国急切地想了解中国的客观要求……是形成世界多元文化格局的客观要求。"并提出汉语加快走向世界的主要任务。

1. 加快孔子学院建设

孔子学院是以教授汉语和传播中国文化为宗旨的非营利性公益机构。其主要职能是：提供形式多样和符合用户需求的面授及远程汉语教学、培训课程，开展标准化教师培训和汉语教学能力认证，提供留学中国咨询，支持开展当代中国研究，举办各类中华文化传播活动等。今后5年内，海外孔子学院（教学点）的建设可采取中外合作、独立建设、特许经营等多样化的办学模式。同时，支持京、津、沪、穗等大城市建设国内孔子学院，鼓励和支持有条件的省（区、市）"走出去"创建孔子学院。

2. 加强师资队伍建设

在对外汉语教学师资队伍建设方面着重做好以下工作：①充分利用现代教育技术，开辟普及性教学和教师培养新途径，建立师资培训全球网站，开发多媒体培训课件，提供在线培训辅导，通过网上网下、境外境内相结合的方式，大幅度提升师资培训规模和质量。②加强对外汉语教学的学科建设，改革现有对外汉语专业的培养目标、课程结构、教学内容和教学方式，大幅度增加汉语作为第二语言教学实践能力训练和教学实习时间，将"对外汉语"提升为二级学科，支持高校建立汉语作为第二语言教学的专业硕士制度，并增加推荐免试招收硕士生名额，实行本科定向招生，将人才培养与使用直接挂钩。③加强对外汉语教学志愿者师资队伍的建设，充分利用高校现有的对外汉语、

外语、中文、教育等专业在校生和毕业生资源，通过短期培训和实习，使其成为合格志愿者师资。同时，坚持向社会公开招聘志愿者教师，积极从海外留学人员和华人华侨中招募志愿者教师。④在海外推行汉语师资能力考试、培训和认定，对各国具备基本能力的教师及时给予培训和认定。与国外相关机构联合培养海外汉语教师，支持各国开设培养汉语师资的相关专业或课程，增强海外师资队伍自身发展后劲。⑤重点建设若干个“国家汉语国际推广基地”，并选择一批中学和社会机构，建立“汉语国际推广中小学师资实习基地”。5 年内，组建一支强有力的骨干专业教师队伍，大幅增加培训海外师资、派出教师、国际汉语教学志愿者的数量。

3. 大力推进教材编写和发行体制创新

改革传统的对外汉语教材编写模式和发行体制，主要开展以下几个方面的工作：一是尽快开发出多媒体和网络教材。广泛搜集国内外各种非母语汉语教材和读物，采取模仿、改造、消化等方式，组织中外多学科专家联合攻关，尽快编写出针对性和适应性较强的多媒体和网络教材。二是引进市场竞争机制，实行招投标制度，提高编写质量和效益。对优质教材给予奖励。打通对外汉语教材海外出版发行渠道，鼓励国内出版机构与外国知名出版公司联手开拓海外市场，建立海外教材销售代理人网络。三是根据各国实际需要，帮助其正规教育系统设计汉语教学课程、教学计划和大纲，制作多语种的“海外大中小学优秀教师示范教学电教课程”。四是加大面向社会大众的应用型、普及型教材的开发力度，更新世界主要语种的汉语广播教材，开发面向 2008 年奥运会和 2010 年世博会的汉语课本。

4. 构建全球汉语网络平台

采取有效措施，吸引国内外企业、社会机构积极参与汉语国际推广网站建设，通过国际招投标方式，委托国内外著名企业或机构承担重点网站、重大项目的开发。借助国内外大型网站力量，设立专门频道，开发低门槛、贴近外国人思维和习惯的网络汉语教学、娱乐、游戏产品。整合现有资源，加强网络软环境建设，制定并颁布汉语国际推广网络资源标准和建设规范，出台激励政策。同时，加快建设汉语国际推广门户网站“汉语学习网”（chinesestudying. com）、汉语国际推广广播电视网络和海外汉语教学支持服务网。支持海外广播电台、电视台开展汉语教学，大幅度扩展汉语节目的全球覆盖区域；在中国国际广播电台海外听众俱乐部、孔子学院（教学点）、汉语考试考点及海外文化中心等设立大批汉语教学辅导点。

5. 改革与创新汉语考试

借鉴国外考试产品推广经验和成功模式，充分利用社会中介机构和专业考试公司，积极进行商业策划和运作，将汉语水平考试的研发和考务与现行体制脱钩，用市场手段推广汉语考试。同时，对国外规模大、质量好的汉语考试机构进行认证，将其纳入全球汉语考试推广服务体系，为海外大众汉语考试者提供多样化选择。尽快实现纸考、机

考、网考三结合的考试方式，加大机考和网考覆盖面，形成商务、导游、少儿等多种类考试体系，使海外参加汉语考试的人数在现有基础上大量增加。

可以看出，教学实施、学科建设、事业发展这3个部分既有重叠，又有明显区别。它们相互依存，相互促进。

第二节　语言学习的基本概念

一、第一语言和第二语言

（一）第一语言

第一语言（first language）指孩子最早习得的语言，也就是从父母或周围其他人那里自然习得的语言。

为了区别第一语言跟母语、本族语，有必要解释一下后两个概念。一般来说，母语传统上指本国或本民族的语言，本族语指本民族的语言。表面看，这3个概念似乎有不少重叠，有的似乎一样。其实不然。

多数情况下，母语是最先习得的语言，即第一语言。但现在移居国外的人越来越多，他们的后代最先习得的语言可能是居住国语言。对于未取得居住国国籍的人来说，居住国语言是第一语言，但不是母语。对于已经取得居住国国籍的人来说，这种语言是本国语，应该算母语；但从民族的角度看，这种语言又不是本族语，不算母语。那到底应算什么语呢？比如说，中国汉族人移居美国并取得美国国籍，其后代出生后先习得英语。对他来说，英语不是本民族语（本民族语是汉语），却是本国语。那么英语对他来说到底是母语还是外语呢？这个时候，使用“第一语言”的名称最合适。

因此，从语言学习和习得的角度看，“第一语言”的概念更科学，更有包容性，在某些时候使用起来更准确。

（二）第二语言

第二语言（second language）指在第一语言之后再学习的其他语言。

在世界各国，尤其在双语、多语地区，如欧洲一些国家，不少人在第二语言之外，还学习其他语言。我们可以按时间顺序称之为第三语言、第四语言。但在应用语言学领域里，通常把第一语言之外的语言统称为第二语言。

第二语言的范围很广，一般包括非本国语（外国语）、非本族语（外族语）、非本地语（他方言）。后边这3类语言虽然有不同的名称，但从狭义的应用语言学（语言教

学）的角度看，都可以用第二语言这个名称来表示。比如说，一个汉族人在习得汉语之后，又先后学习了藏语和英语，藏语和英语都是他的第二语言。

为了讨论的方便，我们再介绍一下外语和外族语的概念。外语当然是指外国语言；外族语指本民族之外的语言，包括其他民族和其他国家的语言。

相对而言，第二语言更有涵盖性，使用起来也更方便。比如说，韩国语、朝鲜语是从国家的角度定名的，朝鲜族语则是从民族角度定名的。从语言本体来看，其本质是一样的。中国汉族人学习这种语言，到底是韩国语，还是朝鲜语，或是朝鲜族语？如果是朝鲜族语，那就不是外语，而是外族语；如果是韩国语、朝鲜语，那就是外语。从学习的角度看，这 3 种名称都可以用“第二语言”来表示。也就是说，第二语言可以免去国家、民族、地区的纠缠。

再如，中国人移居美国并取得美国国籍，其后代在美国出生后，先习得英语，然后到中国学习汉语，汉语对他来说是外国语，但却是本族语。这种情况下，汉语对他来说是外语还是母语呢？此时使用“第二语言”的名称，就可以免去这些麻烦了。

还有，学习第一语言之外的其他语言，虽然因语种（如英语、阿拉伯语、日语、法语）不同，遇到的问题可能有一些区别，但这类语言学习都有共同的途径和规律。用“第二语言”来统一定名，有利于研究这些共同的途径和规律。

外语和第二语言的区别还可以从另一个角度进行区分。一些学者认为，应该根据学习环境的不同，区别使用外语和第二语言这两个概念。第二语言指在目标语（所学语言）环境中学习的外语。例如，外国人在中国学习的汉语，中国人在英国、美国学习的英语，中国人在法国学习的法语，就叫“第二语言”。外语指在母语环境中，或其他不同于目标语的语言环境中学习的外语。例如，中国人在中国国内学习的英语，美国人在美国学习的汉语，日本人或韩国人在自己国家学习的汉语，就叫“外语”。

二、目标语

目标语（target language）指学习者正在学习的语言。它涵盖性强，可以包括第一语言、第二语言、母语、外语、本族语、外族语、标准语、方言等。不管是什么语言，只要是一个人正在学习的语言，都可以称为目标语。

三、习得与学习

（一）习得

习得（acquisition）指从周围环境中通过自然学习获得某种能力。比如说，幼儿站立、行走、饮食的能力，就是自然习得的。习得无须专门的教师，无须专门的教学。

人的第一语言都是通过习得方式掌握的。孩子周围的人（父母、亲戚、朋友等）

绝大多数不懂语言学，不懂教学法，但孩子在跟他们的接触中，自然而然地学到了语言。

当然，第二语言也可能是自然习得的，如一些移居美国的华裔后代，出生之后，先在家庭环境里习得了汉语，接着在美国的社会环境里习得了英语。一般说来，儿童或少年习得第二语言比较容易。成人习得第二语言相对困难一些；即使习得，也大多是不完全的习得，如能听懂大部分，只能表达有限的内容。

1. 习得阶段

幼儿习得第一语言可以分为以下几个阶段：

（1）前语言阶段：婴儿出生 1 ~2 个月就可以分辨出语音和非语音的区别。半岁能听懂指令，并遵从指令行动；开始模仿发出语音。

（2）单词句阶段：1 ~1.5 岁，开始说话。一般用一个词交际，叠音词较多。单词的习得顺序是：名词→动词→否定词→形容词→指示词。

（3）双词句阶段：1.5 ~2 岁，有了初步语法。两个词组成一个句子，多数施事在前，动词在后。一句话常有多义，如“妈妈水”可能表示“妈妈我要水”，也可能是“妈妈要水”。

（4）多词句阶段：2 ~3 岁。能使用两个以上的词组句，有时会将句子构造过程说出来。

（5）复杂句和语篇阶段：4 ~5 岁，掌握基本语法，会用各种虚词、关联词和简单的复句。词汇量超过 2500 个。到了 5 岁，语言程度跟大人没有本质区别。

2. 习得理论

强化论（reinforcement theory）　理论依据是行为主义的刺激反应论，代表人物是美国心理学家斯金纳（Skinner）。他认为儿童学习说话就是对环境或成人话语作出合适的反应，反应正确，就会得到奖励，使之受到强化并形成语言习惯。它重外部形式，轻内部意义；没有考虑大脑内部活动，难以解释复杂一些的习得现象。

传递论（mediation theory）　理论基础同上。代表人物是美国心理学家奥斯古德（Osgood）。他认为反应有两类：一是外部刺激下产生的外部反应，如房子失火引起的反应；二是内在刺激产生的内部反应，如听见“失火”这个词引起的危险感。后一种可以称为“传递性刺激”，可以用来解释语言媒介如何表现不在眼前发生的事，以及根本没有发生的事。但它同样无法解释语言习得的复杂情形。许多人根本未接触某个词的所指，如“宇宙飞船”，但却学会了这个词。

内在论（innate theory）　理论基础是心灵主义，代表人物是美国语言学家乔姆斯基（Chomsky）。他认为儿童天生具有语言习得机制，使其能对所接触的语料进行处理。当儿童发现了语言的深层结构并将之转换为表层结构的规则时，就可以创造性地应用语言了。内在论在一些方面比强化论、传递论进了一步。例如，语言是一种以规则为基础

的复杂系统，儿童习得语言就是将这些规则“内在化”。但它贬低环境的作用，而且语言习得机制只是一种假设，还需要许多研究来证明。

认知论（cognitive theory）　代表人物是瑞士心理学家皮亚杰（Piaget）。他认为人有两种组织功能：一是遗传的心理功能，决定如何与环境相互作用并向环境学习，称为“功能不变式”；二是“功能不变式”跟环境相互作用的产物，是人向环境学习而产生的，随着人的心理发展而系统增长，称为“认知图式”。儿童的语言发展，就是天生能力和客观经验相互作用的结果。儿童的认知活动和语言活动相互促进。认知论考虑了主观因素和客观因素及其互动，有其可取性。

（二）学习

学习（learning）指从阅读、听讲、研究、实践、训练中获得知识和技能。多数情况下，学习指在专门场所由专门教师实施的专门教学，应该有教学计划、教材、教学实施和测试。人的语文、数学等知识和相应的能力，就是通过学习获得的。在许多情况下，成人的第二语言是通过学校的正规教育，通过系统的学习获得的。如中国学生在国内学习英语，一般是在学校里接受正规教育时掌握的。

语言学习很复杂，涉及多种学习类型。心理学家加涅（Gagné）将学习分成由低级到高级的 8 种类型。

信号学习（signal learning）　学习对某一种信号作出某种反应。它是根据巴甫洛夫的经典性刺激反应实验概括出来的。例如，在第二语言学习中，通过反复训练，使学习者在大脑中建立与某个语言项目的认知、情感、言语或者非言语上的直接反应和联系，这就属于信号学习。

刺激—反应学习（stimulus-response learning）　学会对一个有区别性的刺激作出准确反应。它是根据斯金纳的操作条件反射实验总结出来的，即对刺激作出正确反应后要立即得到强化。例如，成人教孩子说话，就是一个语言刺激；儿童每次模仿成功时，从成人那里都会得到一次鼓励和赞许，就是一次强化。这种反复的模仿和赞许，可以培养儿童形成正确的语言习惯。第二语言学习中的不断试错和纠错，就属于这种学习方式。

连锁学习（chaining）　由一连串的刺激—反应形成的学习行为。既要有每一次刺激—反应的联结，又要按一定的顺序形成连锁行为。即把一个比较复杂的学习项目分解成一个个比较简单、易操作的步骤，使得学习难度降低。学习者按顺序完成每一个步骤，从而掌握整个学习项目。第二语言学习中的句型练习就属于这种学习方式。

多种辨别学习（multiple discrimination）　对一些表面相同、实质不同的刺激作出不同的识别反应。如语言学习中对形近字、近义词的辨别。

言语联结学习（verbal association）　跟连锁学习近似，但是由已经学过的词、句建立一种独特的联结关系。如给出一个动词，要求学生找出可以受它支配的名词；给出

一个名词，要求学生找出相应的量词；等等。

概念学习（concept learning） 对同一大类里有明显区别但又有共同性的刺激作出相同的反应，即学会根据特征对包含不同个体的同类事物作出抽象性的识别。概念可分为具体、抽象两类。概念学习训练学习者的识别和抽象概括能力。第二语言学习中句法规则的学习就属于这种类型。

原理学习（principle learning） 原理跟逻辑学上的判断推理有相似之处，由两个或两个以上的相关概念连锁而成。如汉语中，名词要求跟相应的量词搭配，或者可以跟相应的量词搭配，其中涉及了“名词”和“量词”两个概念，还有它们之间的联结。

解决问题的学习（problem-solving） 学习使用已有的知识，去解决各种新问题。简单问题只需用学过的知识来解决；复杂问题需要用学过的东西推出新的原理或知识，再用它们来解决。这种学习需要创造性和顿悟。

上述8类学习，前5种属于行为主义心理学，后3种属于认知心理学。有些在学前就已经掌握，有些则是小学教育的内容。

有关第二语言学习的内容，将在第三节详细讨论。

四、第一语言习得和第二语言学习的差异

二者有许多共同点，如都是为了获得语言交际能力，都要经过理解、模仿、记忆、应用等阶段，都运用类推、泛化、回避、简化等学习策略。

下面主要讨论儿童第一语言习得和成人第二语言学习的区别。

（一）主体

第一语言习得的主体是幼儿，其神经系统、肌肉、发音器官处于发育期，可塑性强，能自然习得地道的发音。因大脑每天产生约1亿个新的脑细胞，接受、模仿能力强，短时记忆好，但抽象思维不行。因其未形成完整的认识，自我意识弱，自尊心不易受伤害，学习主动性高。

第二语言学习的主体主要是成年人。因过了语言学习的临界期（13岁），大脑发育完成，脑细胞死亡速度比产生速度快，语言学习能力逐步下降。发音器官和相应肌肉系统完成发育，发音不容易地道。大脑和相应神经系统发育完成，归纳推理能力强，善于总结规律；但模仿能力记忆能力下降。因自我意识强，自尊心易受伤害，学习主动性不如幼儿。

（二）动机

幼儿习得母语，是出于生存本能。他们习得母语的动力是天然的。

成人学习第二语言，目的不一。有的为了求职，有的为了考试分数和文凭，有的为

了进行专业学习。不管什么目的，成人学习第二语言的动机相对没有儿童那么强。他们已经掌握了母语并能使用它在社会中生活，学习压力不如儿童习得母语那么大，积极性也比较弱。

（三）环境

儿童是在自然环境中习得母语的。其特点是：语言单纯，没有或很少其他语言干扰；语言生活化，不像一些课本语言，脱离生活；接触时间长，每天有较多时间沉浸在母语中；随时随处可以置身于用母语交际的场景，碰到什么学什么，需要什么学什么。

成人学习第二语言大多在课堂，每天接触第二语言时间有限，下课后就可能没有第二语言环境，就可能使用母语。

（四）方式

儿童习得母语，往往是在现实环境中看到实物、真实动作或真实事件，并听到表示这些实物、动作或事件的语音。相同情景和相应语音多次发生后，儿童将二者联系起来，建立了有关实物、动作、事件的概念，并通过模仿学会了相应的发音，从而习得词语和句子。习得母语是把母语和概念以及概念之间的关系联系在一起进行学习的。儿童是在真实情境中直接地、自然地习得母语的。

成人学习第二语言，常常要通过母语来联结概念与声音的关系。就算使用直接法教学，学习者脑子中也会出现母语的词句。因有了母语及思维能力，可以节省建立概念形成、判断和思维的时间。但通过母语学习第二语言，不如在现实情景中学得直接、自然。母语不同于第二语言的地方，可能会对学习产生干扰。如果两种语言相差不大，学习就容易一些。

（五）教育者及相关因素

儿童接受的母语，大多由亲属输入，语句清楚简单，语速慢，重复多，有感情，伴随表情和动作，是照顾性语言。教育者重内容，不会抓住错误不放。儿童取得成绩和进步时，得到的物质和语言奖励比较多。成人学习第二语言，大多由教师输入，感情、表情和身势语不那么丰富。其学习过程重形式，对偏误注意过多。学习者的进步一般不容易得到及时鼓励。

（六）过程

在本章的第二节中我们已经讲过儿童习得母语的几个阶段。与之相比，成人学习第二语言没有前语言和单词句阶段，语音学习和词汇学习同步进行，词语学习和句法学习几乎同步进行。

从整体看，儿童习得母语是从不自觉到自觉。成人学习第二语言，是从自觉到不自觉。

（七）文化

儿童习得母语时，沉浸在和母语息息相关的文化之中。他们在用母语交际时很少出现因文化误解造成的交际障碍。成人学习第二语言，往往没有沉浸在相应的文化之中，缺乏相应的文化知识，这对学习一种语言会有不利影响。

第三节　第二语言教学的性质、任务和类别

一、性 质

第二语言教学是指在学校进行的正规教学活动。这种教学活动应该有教学大纲和教学计划，有配套的教材，有课室和其他教学场所，有配套的教学设施，有经过专门学习和训练的教师，有经过某种筛选（如考试）后而进行学习的学生，有正规的课堂教学和相应的课外教学辅助活动，有配套的学习测试，等等。

第二语言教学跟一般的语言习得不同。一般的语言习得主要是在目标语环境里接触目标语而自然地掌握，没有专门的教师和教材，看见什么学什么，不需要正规教育。而第二语言教学不管在不在目标语环境里，都主要在课堂上进行，有一套正规的教学程序和方法。

第二语言教学跟一般学校的非外语教学不同。一般学校的非外语教学，主要是传授有关的知识系统，如数学、化学等学科的知识。即使是一般的语言学课程，如语言学概论、现代汉语、语义学等，也是以传授知识为主。相应的测试主要是考查学生掌握所学知识的程度。第二语言教学则不同，它注重的是学习者对第二语言能力的掌握，包括具体的言语交际能力和技巧。它培养出来的学生，并不一定熟悉目标语的知识，但必须能在特定的交际场所完成相应的交际任务。

具体到对外汉语教学，它特指在学校对母语非汉语的学生所进行的系统的汉语教学。来我国学习汉语的外国人有少年儿童和成人，相比之下，成年人学习者比少年儿童多得多。因此，本书主要讨论针对成年人的汉语作为第二语言教学。

二、任 务

第二语言教学目标可以用简单的一句话概括：培养出能用目标语进行交际的人才。具体到对外汉语教学，就是培养出能用汉语进行交际的人才。

由于具体的教学目的和教学对象不同，“人才”的含义可能不同。如一般的短期速成教学，主要是培养具有一定的听说能力、能应付一般日常生活需要的人；长时间的专业（如本科）教学，则要求培养具有听说读写多种交际能力的人才。

随着我国经济的高速发展和综合国力的提高，学习汉语的人数迅速增加，对汉语教学的要求也不断扩宽。目前，对专用汉语（Chinese for specific purposes，有人称为“专门用途汉语”）尤其是对职业汉语的需求日益强烈。相应地，学习商务汉语、金融汉语、旅游汉语、文秘汉语、法律汉语等职业汉语的人越来越多。对职业汉语教学的设计和实施，将是今后对外汉语教学中的一个重要任务。

要实现不同的教学目标，必须研究跟对外汉语教学相关的许多课题，如教学基础理论、教学法、教学大纲、教材建设、师资培养、教学手段、教学技巧、教学实施、教学设施等。这些课题，有些是理论性的课题，有些是应用性的课题，更多的则是理论与实践相结合的课题。其中每个课题都牵涉到不少复杂的问题。

国外有的语言教育学家认为，语言教学理论至少涉及6个问题：

（1）谁（who），学习者和教育者是谁，以及他们的母语、教育程度、智力、个性、社会地位等相关情况。

（2）什么（what），学什么，教什么，母语习得和第二语言学习有什么区别，语言知识和语言能力是什么。

（3）怎样（how），怎样学，怎样教，怎样成为成功的学习者。

（4）何时（when），学习者的年龄，临界期是什么时候，何时学习第二语言最合适。

（5）哪里（where），在什么环境里学习，目的语环境还是非目的语环境，课堂还是社会。

（6）为什么（why），为什么学，如是工具主义目的还是参与社团的目的。

这些都是对外汉语教学需要研究和解决的课题。随着300多所孔子学院和孔子课堂在80多个国家和地区的建立，随着汉语逐步走向世界，在不同国家如何教汉语，如何编写不同国家使用的汉语教材，如何教不同年龄段的人学习汉语，这些相关问题正在逐步得到解决。

对外汉语教学是一个新兴的学科，目前的教学效果还不能令人满意，如何提高教学效果还是学科研究的一个重要课题。

三、国内汉语教学类别

国内的对外汉语教学主要包括汉语预备教学、进修教学、本科教学。对外汉语本科教学、对外汉语教学方向和汉语国际教育的研究生培养，主要是培养对外汉语师资，学习者有中国人，也有外国人。外国人进入中文系攻读汉语言文字学或其他专业的硕士/博士学位，跟留学生学习经济学、金融管理、计算机科学、生物学、英语等专业一样，

不属于对外汉语教学的范围。

（一）汉语预备教学

为准备在中国高等院校学习某些专业的外国留学生进行的汉语教学。它是新中国对外汉语教学开创时期最早的教学类型。其主要目的是提高学生的汉语语言能力和交际能力，尤其是用汉语学习专业知识的能力，以便他们在入系后能顺利完成攻读学位的任务。因此，汉语预备教学跟一般的汉语进修教学有一些不同，它不但有一般的汉语教学，还包括一些专业的名词术语及相关表达方面的教学。例如，对准备攻读医学学位的留学生，需要开设“医学汉语”等课程。

完成学习时一般要求参加初中级汉语水平考试（HSK），成绩要达到相应的级别。如进入理工医（不含中医）本科，需达到初等C级（3级）；进入文科和中医本科，则需达到中等C级（6级）。

（二）汉语进修教学

汉语进修教学是不以获取文凭为目的的汉语教学，其主要目标是提高汉语语言能力和汉语交际能力。它有长期、短期之分：短期一般为1周至3个月，长期一般为半年至3年。

国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）编写的《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》，对长期进修的教学性质与特点、教学对象、教学目标、等级结构与教学内容、教学途径、教学原则、教材编写与选用、测试等8个方面，做了明确规定和详细说明。例如，初等、中等各分4个级别，高等分2个级别；课程分语言技能训练课和语言文化知识课两大类；语言技能训练课初等阶段包括综合课、汉字课（必修或选修）、口语课、听力课，中等阶段还有阅读课、写作课。该大纲还附有词汇表、汉字表、语法项目表和功能项目表。该大纲对长期进修教学有明确规范的功能和积极的指导作用。

预科教学也参照这个大纲进行。进入理工医本科的预科教学，对应于长期进修的初等教学；进入文科、中医本科的预科教学，对应于长期进修的初、中等教学。

（三）汉语言本科教学

汉语言本科教学的目的是培养适应现代国际社会需要、具备良好综合素质、全面发展的汉语专门人才。其学制4年，要求修满2800～3000学时，150～160个学分，并进行语言实习，撰写毕业论文。修满专业教学计划规定的课程，通过论文答辩，取得规定学分后，准予毕业。符合《中华人民共和国学位条例》的，授予学士学位。

国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）编写的《高等学校外国留学生汉语言

专业教学大纲》，对教学对象、培养目标、教学内容、教学安排、教学原则、课程设置、教学要求等做了明确规定和具体解释，并附有分年级的词汇表、汉字表、语法项目表、课程介绍，还有功能项目表（含纲目和细目表）。

面向留学生的汉语言本科专业设置的时间不是很长（1975 年北京语言学院试办），不同的学校对课程设置和教学要求等相关问题的规定也不尽相同。因此，相关大纲的制定和颁布，对规范和发展该专业教学起到了很好的作用。

由于社会需求的不同，各个学校可以在该专业下设置方向。据初步了解，该专业下设的方向有汉语文化、经贸汉语、商务汉语、旅游汉语、汉语教育等。

（四）对外汉语本科教学

对外汉语本科教学是以培养对外汉语教师为目标的本科教学，教学对象主要是中国人。课程主要由 4 个方面组成：① 汉语言文学专业中语言学方面的课程（如现代汉语、语言学概论和相应的选修课）；② 教育学和心理学基础课程；③ 外语（主要是英语）专业中语言技能和语言知识课；④ 对外汉语教学方面的课程，如对外汉语教学导论、教学法与课堂教学等。

（五）对外汉语教学方向的硕士生博士生培养

这里指以培养对外汉语教师和研究人才为目标的研究生教学。教学对象既有中国学生，也有留学生。硕士生主要学习语言学理论、应用语言学概论、对外汉语教学概论、现代汉语、心理学、教育学、语言教学法、第二语言习得、语言对比、偏误分析、中介语研究、语言调查与实验、教学评估与语言测试、语言统计、计算机、语料库建设等方面的课程。对外汉语教学只是一个方向，挂靠二级学科。

目前设立对外汉语教学方向博士点的学校不多，只有十几所，课程各校不一。

（六）汉语国际教育

为了满足全球对汉语师资的需求，2007 年，国务院学位办批准 24 所高校试办汉语国际教育硕士专业学位。紧接着，成立了汉语国际教育教学指导委员会，指导该专业学位的各项工作。该专业学位开始只招在职学生，学位论文或者毕业设计通过后可以获得学位证书。2008 年，该专业学位列入国家的学科目录，成为一级学科“中国语言文学”之下的二级学科。从 2009 年起，可以直接从本科毕业生中招收学生，全职学习，完成学业者可以获得学位证书和毕业证书。

该专业采取导师指导与集体培养相结合的方式。学生需要在导师的指导下参加汉语教学和辅助教学工作，以加强教学实践能力的培养。

专业课程的学习实行学分制，要求总学分不低于 32 学分。其中，必修课占 10 学

分，内容包括汉语语言学导论、汉语作为第二语言教学法、第二语言习得导论、中华文化与跨文化交际、课堂教学研究等；教学实习占4学分，包括汉语教学设计、观摩与实践，其中课堂教学实习不低于40学时；其他学分为公共课和选修课学分。

学位论文要求紧密结合汉语国际教育实践来选题。论文可以是专题研究、调研报告、教学实验报告、典型案例分析、教学设计等。

第四节　基础学科和相关学科

对外汉语教学是一门新兴的学科。它的产生本身就是多学科交叉的结果，它的发展更是跟相关学科的发展有着千丝万缕的联系。下面具体介绍相关学科及其相关的研究成果。

一、语言学

语言学理论是对外汉语教学学科基础理论之一，对汉语作为外语/第二语言教学有直接的指导作用；反过来，对外汉语教学又为语言学提供了新的应用空间，促进其发展。

（一）语言学对对外汉语教学的指导

普通语言学揭示语言的普遍规律，汉语语言学揭示汉语的规律。它们对汉语作为外语/第二语言教学学科都有直接的指导作用。

普通语言学认为，语言是人类最重要的交际工具。对外汉语教学的目的应该是培养学习者的交际能力，而不是单单灌输语言知识。语言与文化相辅相成。对外汉语教学不能忽视汉语文化及跟其他文化的对比，不然，学习者就难以使用汉语进行有效的交际。如果汉语学习者不了解中国人“长幼有序”的观念，就很难理解，为什么同样一个人，有人称他“老王”，有人称他“小王”。

作为语言学分支学科的对比语言学，任务是对两种或多种语言进行共时对比，描述它们的异同，总结规则。比较学习者第一语言和目标语的异同，可以帮助教师有的放矢地进行教学，帮助学生更有效地掌握目标语规则。如汉语和英语介词短语的对比：

在桌子上 on the table　　　在桌子下 under the table

在政治上 in politics　　　在……基础上 on the basis (of) ...

有时，英语不同的介词，对应于汉语一个介词；有时英语的“介词＋名词短语”，对应于汉语的“介词＋名词＋方位词”。明白了二者的区别，教师可以更有效地给学生讲解。

再如语序对比。名词及其修饰语在不同的语言中可能有不同的顺序。如汉语、英语句式语序对比：

他昨天坐火车去上海了。He went to Shanghai *by train yesterday.*

时间状语和工具成分，汉语中在动词前边，英语中在动词后边，形成镜像关系：

汉语：时间状语—工具成分—动词

英语：动词—工具成分－时间状语

讲清不同点并适当操练，有利于克服负迁移，掌握汉语相关的语法规则，减少类似“我去天津坐火车”的偏误。

对比语言学与行为主义心理学相结合，于是，在第二语言教学界出现了“对比分析”假说。该假说认为：①从第一语言到第二语言的迁移必然发生；②语言差异点造成学习困难并导致偏误；③相同点促进学习。母语和目标语之间的差异可分为不同等级，跟学习难度等级挂钩。对比分析在第二语言教学中有重要意义，可以找出偏误原因，帮助确定教学内容、学习难点和教学项目的次序（详见第三章第一节）。

周小兵（1996b）发现部分英语母语者出现以下偏误：

＊除爬山外，他们都游泳了。

＊除了排球，所有球类运动他也喜欢。

通过英汉对比，他发现两种语言中相关句式的加合关系、排除关系的表达形式不同：英语靠介词标示，而汉语靠副词及其他手段（周遍性词语）标示。如：

a. Other persons in the class left *besides* him.
除了他，班里其他人也走了。（加合式）

b. Other persons in the class left *except* him.
除了他，班里其他人都走了。（排除式）

c. All rooms are occupied *except* this room.
除了这一间，全住满了。（排除式）

此外，汉语还有一些无标志的句式，只能靠语义组合来理解：

除了注释，这篇文章才3000字。

除了稍小一点，这套房间还不错。

汉语和英语的上述异同，给汉语学习带来一定困难，是引发学习者生成偏误的原因之一。此外，上述表达，不少语言的形式跟英语相似，也有一些语言跟汉语相似。因此，对操这些母语的学习者而言，学习汉语这个语法点的难度不同。

当然，对外汉语教学对语言学理论的吸收不可能完全照搬照用，往往要经过加工改造。对外汉语教学的实践要求语言理论与现象解释具备形式化、外显化的特点，方便教师教学，易于学生理解、接受，可操作性强。它不一定要非常系统化，但在某个阶段的解释力一定要强。因此，对外汉语教学界一定要处理好语言学理论与教学实践的衔接

问题。

作为教师个体，则要掌握一定语言学知识，指导汉语教学。《国际汉语教师标准》（国家汉办，2007）要求：教师要熟悉并掌握汉语语音、词汇、语法、汉字的基本知识和特点，针对学习者的学习需求和困难，运用这些知识有效地指导汉语教学实践。

（二）对外汉语教学对语言学的促进

对外汉语教学为汉语语言学的发展提供了实践的阵地，不但拓展了语言学研究领域，而且成为语言学理论的试金石，使之不断发展、完善。第二语言教学实践中，有许多问题是现有语言学理论无法解决的，需要语言工作者，包括语言教育者去共同研究解决。在发现、研究、解决问题的过程中，以往的理论会得到补充和修正，新的理论也可能产生。

如现代英语语法体系的产生，就源于英语作为第二语言的教学在世界范围内的普及和实施。因为英语的许多特点，是在英语作为第二语言教学中，在跟其他语言的对比中被发现，进而得到科学系统的研究的。同样，汉语作为外语/第二语言教学中出现了许多跟汉语规则相关的问题，促使我们深化、细化汉语本体研究，概括、总结出不少规则和规律。

以往的本体研究往往从本族人的视角看问题，从符合汉语语法的语言现象里去找问题。这种研究视角是单向的、狭窄的、静态的。偏误研究需要从外国人外族人的角度看汉语，从多语对比的层面去观照汉语，从不符合汉语语法的中介语现象里去找问题，从产生和发展去纵向观察中介语。这种视角是多向的、宽广的、动态的。全新的视点，当然会促进研究理论、方式、程序、手段的创新，当然会促进汉语本体研究的突破。

例如，不少词典说，“反而”表示转折。因此，一些留学生会出现以下偏误：

我去车站接她，她反而没有到。

马真（1983）研究发现，“反而”的使用有一定的语义背景，可分为：A. 某情况发生；B. 按常理，A 会导致另一情况发生；C. 另一情况没有发生；D. 出现了跟另一情况相反的情况。“反而”就出现在 D 里，其中前 3 项有的可以不出现。又如：“进入 5 月，反而更冷了”。A 是“进入 5 月”。B 是按常理，5 月比 4 月暖和。C 是并没有暖和。D 是反而更冷了。不少留学生按照词典、教科书或老师的解释，认为“反而”只表示一般的转折，因此出现偏误。

还有，学习者可能会说“非常谢谢你。”为什么一定要改用“感谢”才合乎汉语习惯呢？原因在于，“谢谢”是一个行为动词，不能用“很”类程度副词修饰；“感谢”是心理动词，可受程度副词修饰。可见，对母语者来说不用研究的语言现象，对非母语者就需要研究。对这些词语需要从小处着眼，一组词一组词地比较分析，从而发现更多

的语言规律，促进教学。

对外汉语教学专家吕必松说：语言教师不仅仅是语言学和心理学理论的消费者，他们也是这些理论的生产者。国外许多大语言学家，如叶斯柏森、帕尔默、布龙菲尔德、弗里德等，都直接或间接地参加过外语教学，有的就是出身于外语教师。他们在语言学上的研究成果，有些是跟他们直接参加外语教学分不开的。

二、心理学

语言是人的一种心理活动，是人类用来思维和交流思想的主要工具。学习也是一种心理活动，而且是一种复杂的心理活动。语言学习一直是心理学研究的重要内容。1936年，美国心理学家坎特提出“心理语言学”（psycholinguistics）的术语。近年来，这一新兴边缘学科发展很快，它具体研究以下几个问题：人类诸语言的共性；语言习得（包括第一语言习得和第二语言学习）；言语生成，即言语的编码过程；言语感知，即言语的解码过程；语言与记忆；内部语言；语言与思维的关系。

（一）第一语言习得和第二语言学习的区别

参见本章第二节，此处不详细论述。

（二）第二语言学习者的心理分析

心理学家杰克伯维斯（L. Jakobovits）根据在美国大、中学生中做的调查研究，绘出一个表格，说明影响外语学习的有关学习者的几个因素，以及这些因素所占的比例：才能，33%；智力，20%；坚持性和动力，33%；其他，14%。

对于学习动力的研究，加拿大学者在研究双语制地区的学习者后提出两种典型的学习动力：一是参加社团的学习动力（integrative motivation），学习者不但要学语言，而且还准备接受使用这种语言的人民的文化和生活方式；二是工具主义的学习动力（instrumental motivation），为了某些实际目的，如阅读科技文献、寻找工作等。相对来说，前一种动机学习效果好。

第二语言的学习能力，包含语音编码、解码能力、语法敏感性、语言的归纳能力和强记能力。第二语言的学习能力很复杂，因为它跟智力既有关联，又有区别，不那么容易划分。戴维斯（A. Davies）曾经对英国32所中学学法语的初一学生进行过5年的调查，发现跟学生法语水平关系最密切的是学生的一般性智力水平。

学习者的个体差异还表现在学习方法上。除了跟学习动力、语言观有联系外，学习的心理基础也很重要。成人用母语作为媒介学习第二语言，这种学习过程可以叫做学习转移（transfer of learning）。如果母语和第二语言相差不大（是亲属语言，或一种语言在历史上对另一种语言产生过重要影响），学习者利用母语知识去促进学习第二语言，

就是正迁移（positive transfer）；如果母语跟第二语言相差很远（不是亲属语言，或语言类型完全不同），学习者用母语知识去类推第二语言而出现偏误，就是负迁移（negative transfer）。

我国学者盛炎（1990）认为，在学习和教学过程中观察学生，至少有7个方面是成功的第二语言学习者所共有的：①有明确的学习目的、浓厚的学习兴趣和克服困难的毅力；②积极用所学语言进行交际，不怕犯错误；③既注意语言的功能，又注意表达功能的形式；④把学习和习得结合起来；⑤注意泛听泛读，把握要点和大意；⑥在两种文化之间保持理想的距离，自尊心和移情都要适度；⑦有双学习风格。

（三）第二语言教学法的心理学基础

不同的语言教学法是以不同的心理学理论作为基础的。目前，第二语言教学法多种多样，如翻译教学法、直接教学法、模仿—记忆教学法、自然教学法、启发教学法、功能教学法、静默教学法、咨询教学法等。但是总的来说，第二语言教学法可以分为两大类：听说法和认知法。

听说法以行为主义的刺激—反应理论作为依据，认为学习是通过强化和条件反射形成的。这种方法强调学习动机，强调模仿、重复、强化3种手段并把它们程序化。认为第二语言教学基本上是一个形成习惯的机械过程，口头形式要先于笔头形式，类推比分析更有益于学习，学习时要联系目的语的文化。在具体操作上，从会话入手，以句型操练为主，排斥母语和语法规则，通过模仿、强化、大量练习达到过度学习（over-learning）。

认知法以心灵主义的唯理论能力和复杂抽象概念能力为依据。认为言语行为的基本特征是创新而不是模仿，理解是习得语言知识的基础，强调在交际环境中训练语言运用的能力，重视阅读在语言和思维能力培养过程中的作用，注重语言知识的科学性和系统性。在具体操作中，口笔并进且相互促进；充分利用母语，尤其是在初级阶段；把句型练习和语法规则的讲解结合起来；帮助学习者把新语言材料和本人的生活经验连结起来，选择合适的情景进行语言教学。

（四）第二语言学习的心理过程研究及偏误分析

关于第二语言学习的心理过程，存在两种不同的解释。第一种是逐步重组论（progressive restructuring），认为学习者处在一个逐步调整母语系统，使之渐渐接近目标的过程，学习上的进步意味着学习者正在用目标语的特征逐步代替母语的特征。另一种解释是重新创造论（recreation），认为学习者处于一个和母语习得基本相同的过程，学习上的进步意味着目标语正在从简单到复杂地向前发展着。也有学者认为第二语言学习实际上是两种过程兼而有之。

语言学习偏误的心理原因有4个：①过度概括（over-generalization），即学习者根据学到的规则做出概括，创造出一些错误的规则。如有一些留学生根据量词“位”可以修饰指人名词的规则，将它用于所有指人名词前面，说出“那边来了一位人”、“床上躺着两位婴儿”的句子。②规则限制的忽略（ignorance of rule restrictions）。如有的留学生知道程度副词可以放在充当谓语的形容词前面，但不知道这个规则在用于“比”字句时要受到一定限制（即形容词前面不能使用绝对程度副词），结果生成了“我比他很高”的偏误。③规则的片面应用（incomplete application of rules）。有的学生知道是非问句的构成是叙述句加“吗”或句末用升调，但不知道在否定句中充当宾语成分的，只能是正反问句，不能是是非问句，结果把“我不知道他是不是教师”说成“我不知道他是教师吗?”。④错误概念的形成（false concepts hypothesized）。如有的留学生以为“看”和“见”是等值词，造出类似“我对课程有意见，想去看看系领导”的句子。

对学习者的语言偏误有两种截然相反的态度，反映了两种不同的心理学观点。一种态度是最好不让学生出现偏误，一出现就立刻纠正，以免养成错误的习惯。这种态度反映了行为主义的心理学观点。另一种态度认为，很难要求学习者不犯错误，对错误也不一定做什么纠正，学习到了一定时候学习者的错误就会自然地消失，教育者可以通过对错误的分析来了解学习者的问题。这种态度反映了心灵主义的心理学观点。我国语言学家桂诗春（1985）认为，教师应善于利用错误分析为克服错误创造条件；在操练语言形式时，对错误应多予纠正；在运用语言形式进行交际时，只要不影响意义的表达，不必当场纠正。

三、教育学

教育学是研究人类教育现象、揭示教育规律、指导教育实践的一门学科，有许多分支，如教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育统计学、教育管理、教育规划、课程理论、教育工程学、电化教学等。教育学是对外汉语教学学科的基础学科之一。

（一）教育学理论是第二语言教学的基础

第二语言教学是一种教育活动，其构成元素和操作程序，如总体设计、教材编写、课堂教学、测试等，都要受一般教育理论的指导。一般教育学理论的方法、技巧、手段，都适用于第二语言教学。由于第二语言教学的特性，一般教育学有关课堂教学的理论、方法和技巧，不但对第二语言教学有直接的指导作用，而且因为第二语言教学的具体实践而得到补充和发展。

（二）知识与能力的关系

这两者之间的关系一直是教育学探讨的重要课题，处理不好，就可能培养出高分低能、有知识无能力的学生。在第二语言教学中，这种情况更加突出。到目前为止，全世

界第二语言教学的效果不够理想，原因之一就是没有处理好二者之间的关系，过分强调语言知识的传授，忽视语言技能和交际能力的培养。探讨二者的关联，摸清第二语言的言语技能和交际技能是如何培养出来的（是从语言知识转化而来，还是相对独立地培训出来的），什么样的训练方法更为有效实用，是第二语言教学的重要课题。

（三）教学主体观

传统的教育观是以教师为中心的，总体设计、教材编写、课堂活动等均以“教”作为轴心。后来，出现了以学生为中心的教育观念。相应地，第二语言教学中出现了咨询法，认为在语言学习中，学生是中心，是“病人”；教师是顾问，是“病人”的辅导者。“教”不仅仅是传授知识，更重要的是帮助学生学习，引导学生学习。再后来，又出现了“双主体”观，认为教师是教育行为的主体，学生则是学习和发展的主体，现代教育过程就是教师与学生双主体协同活动的过程。

这些理论观点对于国际汉语教学有直接的指导和促进作用。如何建立平等民主、相互尊重的新型师生关系，如何通过“双主体”效应的发挥，切实提高学生的汉语交际能力，是本学科需要关注、研究的重要课题。

（四）教学法的改进

随着教育观念的变化，教学法也在不断改进。现代的教学法开始注重学以致用，尊重学生的实际需要，重视培养学生的语言交际能力。现在，基于此观点而被第二语言教学所广泛使用的教学法就是任务型教学法。

基于交际任务的教学法（task-based approach），概括起来就是：通过让学习者用目标语去完成一系列的交际任务，在运用语言的过程中学习语言的运用，从而实现发展学习者的语言交际能力这一最终目标（吴中伟，2004）。

学习者运用所学的目标语在课堂上进行虚拟情景中的交流，完成一个特定的交际目的。他们完成任务的过程就是人们日常生活中交际过程的再现。一个任务就是一次完整的交际活动。基于交际任务的教学分为 3 个阶段：任务前（准备阶段），任务中（学习者在课堂上完成虚拟情境中的交际任务）和任务后（教师讲评）。

造句、替换练习和句子变换等练习不属于交际任务。

四、神经生理学

语言教学跟人的大脑组织机制及相应的神经系统有密切联系。20 世纪的神经生理学研究表明：布洛卡脑回（大脑左颞下回）是言语的运动中枢，此处发生病变，会丧失说话能力，但接受理解话语的能力仍然保留；韦尼克脑回（大脑左颞上回）是言语的感觉中枢，此处病变，病人能说话，也能听到声音，但听不懂别人和自己说的话。

后来的研究进一步表明，青春期过后，大脑的功能侧化基本完成：左半球主要负责智力、逻辑、分析等有关抽象思维的事务，右半球主要掌管感情、社会需要、综合能力等有关形象思维的事务。语言主要由大脑的左半球掌管。有学者用电极连接出生仅一周的婴儿头部颞叶部位，给出不同声音的刺激，发现他们对语音和其他声音有不同的反应，对语音出现反应的只是大脑左半球。这个试验说明，胎儿左半球的语言优势是遗传因素决定的。

近年的研究则发现，除了布洛卡和韦尼克两个区域之外，大脑中主管语言的还有专门负责舌、颚、咽、喉和其他躯体的新皮质区，位于视觉皮质区和韦尼克区之间，其中第 39 号区跟眼 · 说功能有关，第 40 号区跟词 · 物联系功能有关。

神经生理学跟第二语言学习相关的研究，主要对以下几个问题感兴趣。

（一）第二语言学习与脑区

人们在学习第二语言时，母语和第二语言在大脑皮层是不是有相同的定位?

有的学者对掌握两种或多种语言的失语病人进行了临床症状的观察，发现这种失语症损害了两种或多种语言的代表区，进而推断大脑有一些区域适用于各种语言。但也有一些复杂的情况。有的病人母语恢复了，但当第二语言恢复时，操母语的能力却慢慢衰退；有的病人则只保留以前不常用的那种语言。

有学者对两名因癫痫而需要实施开颅手术的病人进行考察，用电刺激优势半球皮层，看两种语言在大脑皮层的代表区域是否有不同的反应。结果是，不同病人不同语言的定位区域是不同的。实验证明，大脑优势半球和语言区域定位是相对的，不同的个体往往有不同的情况。

使用核磁共振技术探测大脑区域活动情况时发现，从小同时习得两种语言的人，在使用这两种语言时，大脑有两个独立邻近的椭圆形区域显示出非常活跃的信号。先习得第一语言再学会第二语言的人，使用第一语言时，大脑有一个椭圆形区域非常活跃；使用第二语言时，这个椭圆区域周围有许多很小的散点式区域很活跃，说明第二语言的使用跟第一语言有非常密切的关系。

（二）第二语言学习的最佳时期

加拿大学者做的儿童双耳听觉实验表明，双耳对声音刺激的敏感程度不同，右耳对语音的反应敏感，左耳对其他声音的反应敏感。这说明左半球是语言管辖区，因为双耳受反方向大脑半球的控制。实验还表明，右耳对语音的敏感度随着年龄的增长而提高，10 ~ 12 岁达到高峰，此后逐步下降。这个实验结果跟语言习得临界期的说法大体吻合。

美国学者从 20 世纪 30 年代起对某些病人实施大脑半球切除手术，并进行跟踪观测。结果表明，许多不到 10 岁的儿童大脑左半球切除后，暂时失去语言能力，但 1 年

以后语言能力逐渐恢复。原因是控制语言的功能转移到右半球相应的区域。但这种转移的时期最迟是 10 岁。超过 10 岁，左半球切除者的语言功能就永远丧失了。之所以不能再实现语言优势的转移，是因为大脑右半球的相应区域已经承担了其他功能。不过，也有一些研究指出，有些成人大脑左半球切除后，语言能力并没有全部丧失。但无论如何，大脑左半球切除后产生的语言障碍，比右半球切除后产生的非语言障碍要严重；实施左半球切除术后，儿童恢复语言能力的人数比成人多得多。这说明，习得和学习语言的最佳时间是儿童时期。

美国心理学家安特巴斯（Antrobus）根据新的研究成果指出，13 岁以前，一个人每天生成约 1 亿个大脑细胞，脑细胞的生成速度比死亡速度快。13 岁后，每天有约 1 亿个大脑细胞死亡，尽管还有新的脑细胞生成，但生成速度比死亡速度要慢。这种状况使儿童具有惊人的学习能力。学习第二语言，最佳时期是 13 岁以前。

（三）学习不同语言的神经生理差异

一般来说，语言区域位于大脑左半球。但汉字不同于拼音文字，具有形象的特点，有相当的部分由右半球进行加工。中国心理学家郭念峰等人的研究指出，右脑对单个汉字的认识具有某些方面（认知速度）的优势。日本心理学家 Sasannuma 发现，左脑部受伤的病人只能念汉字，不能念用假名写出来的句子。

有的学者解释说，汉字辨认是一种图形辨认，而右脑擅长整体、图形的认知。我国语言学家卫志强（1992）认为：汉字的整体认知包括读音和字义，还要有左脑的参与。“单个汉字作为刺激物作用于视网膜传入中枢神经系统后，左右半球为判明其含义，须有信息的互相传递和交换。进入右脑的信息，经字形辨认加工后便直接送入左脑进行字义加工和语音加工，尔后做出口头报告；而进入左脑的信息，经字形和意义的初步加工后，必须送入右脑进行字形的精细加工，尔后再经胼胝体送左脑，最后进行判读。”

可见，汉字比较难学，不单是由于它和其他语言的文字类型不同，还由于它主要采用据义构形的方式造字，具有形象的特点，在认知时要牵涉两个半球和比较复杂的加工传递程序。

使用核磁共振技术考察发现：许多中国人在听说英语时，大脑掌管图像的部位很活跃，说明他们听说时大脑常常出现英语书面形式的图像；母语非英语区的欧洲人在听说英语时，掌管图像的部分不活跃。研究显示，由于汉字图像性特征和认知汉字时右脑的介入，使许多中国人在听说英语时也使用听说汉字时的策略。

五、社会语言学

社会语言学是 20 世纪 60 年代在美国首先兴起的一门边缘学科。它将语言和社会结合起来研究，把传统语言学的研究领域做了扩展，在传统语言学研究各种语言形式及其

使用规则的基础上把言语交际的过程纳入语言分析中。

在社会语言学家的视野里，语言是人类的交际工具，更是社会交际的工具。语言的作用不仅限于表达思想和陈述事实，还在于完成各种“言语行为”（speech act）。社会语言学研究的重点就是人类运用语言所进行的实实在在的社会交际活动，研究人们的言语行为与其背后起支配和制约作用的社会交际规则的关系。

社会语言学主要研究的就是如何应用语言，而不仅仅是语言形式的准确。这跟语用学部分重叠。其研究内容和成果，如“合作原则”、“礼貌原则”、“得体性原则”和格莱斯的“会话准则”，也是语用学研究的内容和成果，跟国际汉语教学密切相关。《国际汉语教师标准》指出：教师应了解语用学知识，并将有关知识应用于培养学生交际能力的教学实践中；提出教师要掌握的 7 个基本概念范畴，包括：语用及语用能力，会话结构，合作原则、礼貌原则，格莱斯的会话准则，得体性原则，言语行为理论，言语行为分类。

（一）交际能力

人生活在一个特定的社会环境中，作为一个社会成员，其言行举止必须符合社会的规则，这其中也就包括了语言的使用规则。

语言能力是先天的，而交际能力是后天在人的社会化过程中逐渐获得的。儿童在开始开口学习语言时就同时开始学习讲话的规矩，学习怎样跟不同的人打交道，懂得什么时候该说什么话，什么话能对谁说，什么话怎么说才合适。例如，一个孩子学会了说话，但是如果他在得到礼物或帮助时不会说“谢谢”，见了客人不会叫“叔叔、阿姨”，我们就会说这孩子不懂礼貌，不会交际。由此可见，语言能力和交际能力是两个东西。

美国语言学家海姆斯（Hymes，1971）提出语言学还应该研究人的“交际能力”。这个概念包括 4 个方面：合语法性（grammaticality），可接受性（acceptability），适合性（appropriateness）和可能性（probability）。

合语法性，指说话人的语言形式要合乎语言规则。例如，“我在中国学习汉语”，不能说成“我学习汉语在中国”。

可接受性，表现在有时有些句子在语法上没有问题，但是在听话人的心理上不能接受。例如，现实生活中没有人会说这样的长句子：“我昨天看到的那个男孩的父亲的朋友是我爸爸的朋友的亲戚的儿子”①。这个句子虽然符合语法规则，但是在实际生活中人们不接受这样的表达。

适合性，指说话人要懂得什么样的话适合在什么场合说，不适合在什么场合说。有的留学生在课外学会了“哥们儿”这个词，回到学校里把老师喊成“哥们儿”，这显然

① 转引自徐大明、陶红印、谢天蔚著：《当代社会语言学》，中国社会科学出版社 1997 年版。

是不合适的。

可能性，指说话人要懂得某一语言形式使用的可能性有多大。因为在不同的语言社团中，某些语言形式的使用频率是不同的。

后来卡那尔（Canale）和斯威恩（Swain）又更加具体地把海姆斯的“交际能力”归纳成4个方面的能力：语法能力，社会语言能力，语段能力和策略能力。其中，语法能力对应于海姆斯的合语法性；社会语言能力指懂得交际的社会环境，知道交际双方应扮演的角色；语段能力指如何将单个的语言单位连贯起来；策略能力指在交际过程中懂得如何开始、如何结束、如何将交流维持下去，以及在出现问题时如何补救。

（二）会话策略

会话策略的意思就是，受话者如何解释说话人的言语行为的含义，明白说话人的示意。每一次成功的言语交际过程，谈话双方总是以某种方式为开端，会话过程中双方都必须根据对方的言语行为逐渐调整自己，以便建立和谐的谈话气氛，从而使得谈话得以继续。在谈话出现危机时，也要懂得如何调整自己来化解矛盾，维持谈话过程。这其中涉及众多的社会文化规约，如果谈话双方拥有的社会文化背景差异很大，缺乏相互理解，就容易使谈话无法继续而终止。

王魁京（1998）做过一个调查，了解汉语学习者在社会言语交际中常常碰到什么问题。调查发现，学习者普遍反映的问题是：他们很愿意和中国人交流，可是不同的中国人见到他们时，常常问同样的问题：“你是哪国人”，“来中国多长时间了”，“你在哪个学校学习”。他们觉得，总回答这些问题很厌烦。

这些学习者不明白，在中国人之间，在展开会话的主要内容前，先询问对方一些个人情况是为了建立融洽的人际关系，试探对方是否真有交际欲望，从而决定是否进一步交谈。这些询问并不代表发话人真正的交际意图。如果学习者明白中国人这种会话方式的意图，就可以用积极的交际策略将会话引向他们感兴趣的方面，而不是仅限于一问一答的简单会话结构。

所以，会话双方由于各自所遵循的社会文化规约或会话策略不同，即使在语言上没有障碍，也有可能导致交际的失败。

（三）会话中的合作原则和得体性原则

合作原则是社会语言学中另一个重要的概念。

格赖斯（Grice）提出，出于礼貌，会话中的双方都应该遵守合作原则。这包括以下4个准则：①质量准则，即不说自己认为不真实或者没有证据的话；②数量准则，即提供的信息要满足会话的目的，但又不超出会话的需要；③相关准则，即所说的话必须是相关的，不能答非所问；④方式准则，即表达上要简明、有条理，避免模糊和歧义。

利奇（Leech）对格赖斯的合作原则进行了补充和发展，提出了得体性原则。这一原则由得体、慷慨、赞誉、谦逊、一致和同情等6个准则构成。

这些原则是具有普遍指导性作用的会话原则，但也会因为文化背景的差异，引起交际的困难。例如，在接受赞誉时，欧美人常常直接说“谢谢”；中国人则喜欢使用谦逊的原则，尽量少赞誉自己，尽量多贬损自己。当别人表扬自己时，中国人常常回答的是“哪里，哪里”，“我做的还不够”，“我的英语说得还不好”。别人表扬自己的衣服漂亮时，我们常常说“我的不漂亮，你的才漂亮呢！”。于是，有留学生说，中国人嘴巴上说“哪里，哪里”，实际上心里很高兴。这些客套话常常让其他的文化背景的人觉得中国人不够真诚。再如，接受别人的帮助后，中国人常说“对不起，浪费你宝贵的时间了”。这也会让不同文化背景的人误解，既然是浪费时间的事情，为什么要让别人帮忙呢？

不论学习者的语音多标准，汉字写得多好，如果没有建立起对汉语言语行为的正确解读，我们怎么能说他们学会了汉语呢？所以，在对外汉语教学中，教师要主动帮助学习者加深对汉语社会中言语行为的理解，提高他们实际的语言交际能力。

六、跨文化交际学

大卫·布朗（David Brown）认为：“文化是占据特定地理区域的人们共同所有的信念、习惯、生活模式和行为的集合体。……例如：吃什么，不吃什么，穿什么衣服，怎样向邻居打招呼，……简而言之，就是在碰到生活中的问题时怎么办。”① 具有不同文化背景的人从事交际的过程就是跨文化交际（胡文仲，2003）。

跨文化交际学研究不同文化背景下人们交际中出现的各种问题及对策，它关注的是交际中的文化差异，包括价值观念以及由此而形成的民族性格和社会心理、语言运用、非语言交际等多个方面所表现出来的文化差异。

语言是文化的一个重要组成部分，同时又是文化的重要载体。当人们学习或者使用一种语言进行交际实践时，就不得不把自己的言行和举止纳入该语言所代表的社会和文化中，不得不在某种程度上遵从该社会的惯例。

在两种社会文化背景下培养出来的人，往往由于缺乏对对方的文化背景知识的了解而容易造成交际的困难。“在对外汉语教学中引入文化因素，目的在于排除外国留学生用汉语跟中国人交际中的文化障碍，克服因文化背景、思维模式、价值观念、道德伦理观念的差异造成的交际困难。”（程棠，1991）

所以，与交际有关的文化知识就必然成为对外汉语教学的内容之一。《国际汉语教师标准》明确指出，“教师应了解文化与跨文化交际的主要概念，理解文化与跨文化交

① 转引自胡文仲：《跨文化交际学》，外语教学与研究出版社2003年版。

际在语言教学中的作用，并能运用于语言教学实践”，并列出了教师应该掌握的 9 个基本概念范畴和 7 项基本技能。

（一）语言交际

某些词语的使用要受特定交际情境的影响，要考虑说话人、听话人的关系和地位。学习者如果不了解这些，不懂得这些因素后隐藏的文化规则，就可能出现偏误。如“胡说、放肆、拜访、访问、瞻仰、诸位、吩咐、嘱托、培养、栽培、赏识、高寿”等词语，不了解其中的语用因素和文化因素，就可能用错。有一个留学生不想当班长，对老师说：“老师，美的你，我不想当班长。”留学生不知道“美的你”在表示“拒绝对方请求、否定对方的要求”时，一般不用于下级、晚辈对上级、长辈。

教学中还要注意汉语中的典型交际用语，它们与西方国家的也有显著的差异。例如打招呼，汉语里的招呼语有些特别的地方，即具有一定程度的具体性，根据具体的情境而论，见到什么说什么、问什么。例如，在路上碰面了会问：“今天不上班吗?”“今晚做什么好吃的?”它们的功能同英语里的“It's very nice to meet you!”（见到您真高兴!）一样。留学生如果不理解这一点，就会误以为对方真的是在询问。再如，中国人的寒暄话题可以表现出人们之间亲密无间、不分你我，但往往被西方人视为对个人隐私的威胁。又如，不同文化的人们在“请求”行为上的差异，本质上是“直接”和“间接”程度上的差异。一般情况下，汉语的“请求”行为要比英语直接得多，英语的祈使句经常和“please”连用，或以“could you...”的形式出现，这就减小了直接的程度。又如，如何回应对方的恭维，中美两国也有差异。中国人习惯于拒绝或贬低恭维语的语义内容：或者说明肯定性评价的内容不存在，或贬低其“过奖”之辞。而美国人更多的是接受、欣赏。一位访美女学者在宴会上听到美国朋友称赞她的衣服漂亮“That's a lovely dress you have on!”时，按照汉语习惯回答：“No, no, it's just a very ordinary dress.”对方误以为这个学者批评他连衣服的好坏都分不清。

对外汉语教学中跨文化的研究，解决的是留学生理解在一定场合中“中国人为什么这么说”和“这么说的含义是什么”的问题，也就是解决留学生“如何理解和接受这样的说法”的问题。[①]

（二）非语言交际

非语言交际是以非语言手段来传递信息的交际。体势语是非语言手段中最重要的一种，但并非全部。从人的身体特征到身上穿戴的服饰品，从搽的香水的味道到身体内散

① 林国立：《对外汉语教学中的文化体系》，周思源主编：《对外汉语教学与文化》，北京语言文化大学出版社 1998 年版。

发出的体气，从声音的高低到房间的摆设、光线、色彩，从时间观念到空间观念，这些都是非语言交际的因素。

体势语包括动态无声的。这是指身体各部分的动作，如头、脸、颈、肩、臂、手、手指、臀、腿等的动作。例如，用手指轻轻钻捻太阳穴，在中国表示要仔细考虑或思考问题，在土耳其表示“你太愚蠢了”，在荷兰却是夸奖对方聪明。中国同性别的人之间表示亲密关系时，男性可以搂肩搭背，女性可以牵手，这在中国人看来都很正常，西方人却认为这有同性恋的倾向。

体势语也包括静态无声的。这是指身体静态情况下的姿势，如站、坐、蹲、倚靠姿势、体距、呼吸、气味、装束、发型等。例如，英美人认为陌生人或不太熟悉的人之间要保持一定的体距。再如，中国人喜欢请客人坐下，以示尊敬客人。但在很多场合，西方人对“站”有一种偏爱，他们站着开会，站着吃饭，站着聊天；有时在会客厅里，年轻的主人要么不给年长的客人让座，要么站着与客人交谈。他们认为这会使气氛更和谐、亲切。

一个民族的文化已经深深烙印于每个成员的潜意识里，每个人的行动都在不自觉地受到自己民族文化的支配，只有在与其他文化的接触和对比中，我们才能体会这些“熟视无睹”的文化。在对外汉语教学中，教师应了解中外文化的主要异同，了解跨文化交际的主要概念，具有跨文化交际意识，从而有效地帮助语言学习者克服学习过程中由于文化差异引起的交际困难，避免其语言实践中的交际失败。

（三）文化的接受过程

当人们学习第二语言时，就要在原有的自我认同的基础上学习第二语言中包含的新的生活模式和行为模式，要进行新的自我认同。

一般来说，学习者对目标语文化的接受过程，分为4个阶段（盛炎，1989）：

（1）蜜月期（2～3个月）。此期间，学习者对新的语言和文化充满了好奇，感觉一切都很美好。

（2）挫折期（4～5个月）。此期间由于语言上的障碍，学习者有限的第二语言能力不能满足表达的需要，挫折感强烈。随之而来的是文化上的不适应，也叫文化休克。

（3）逐渐适应期（4～5个月以后）。此期间学习者语言能力有所提高，逐渐适应和熟悉新的环境，开始结交目的语国家的朋友，孤独感得到一定缓解。有人把这一阶段称为“文化关键期”。

（4）接近或完全复原期（半年之后）。此期间学习者接受了第二文化，在新的文化环境中学习，充满了自信。在学习上进步很快，不受环境干扰。

对外汉语教师应掌握学习者的这个特点，帮助学习者顺利度过这些阶段，让学习者能尽快地融入到积极的学习状态中去。否则，学习者无论怎样努力地学习语言，都将始

终感觉到文化上的隔阂。

思考与练习

1. 如何理解“对外汉语教学”与“应用语言学”的关系？
2. 请举例说明“学习”与“习得”的关系。
3. 如何理解“对外汉语教学”作为交叉学科的性质？
4. 如何理解“对外汉语教学”的性质和任务？它和语言习得、一般学校的非外语教学有何区别？
5. “对外汉语教学”研究包括哪些层面和内容？
6. 从学科角度看，对外汉语教学有哪些基础学科和相关学科？试论它们跟对外汉语教学学科的关系。

本章参考文献

[1] 卢利亚 A P. 神经语言学［M］. 赵吉生，卫志强，译. 北京：北京大学出版社，1987

[2] 利伯特 R M，等. 发展心理学［M］. 刘范，等译. 北京：人民教育出版社，1983

[3] 毕继万. 跨文化非语言交际［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2001

[4] 程棠. 关于中高级阶段对外汉语教学的几个问题［C］//中高级对外汉语教学论文选. 北京：北京语言学院出版社，1991

[5] 程棠. 对外汉语教学的目的原则与方法［M］. 北京：华语教学出版社，2000

[6] 崔希亮. 语言理解与认知［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2001

[7] 戴维·克里斯特尔. 现代语言学词典（第四版）［M］. 沈家煊，译. 北京：商务印书馆，1978

[8] 桂诗春. 应用语言学［M］. 湖南：湖南教育出版社，1988

[9] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2002.

[10] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2002

[11] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教师标准［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2007

[12] 胡文仲. 跨文化交际学概论［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2003

[13] 李晓琪，等. 英语日语汉语第二语言教学学科研究［M］. 北京：中国大百科全书出版社，2002

[14] 刘珣. 对外汉语教育学引论［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2000

[15] 刘月华. 状语的分类和多项状语的顺序 [C] //中国语文杂志社. 语法研究和探索. 北京：北京大学出版社，1983
[16] 陆俭明. 对外汉语教学与汉语本体研究的关系 [J]. 语言文字运用，2005（1）
[17] 吕必松. 对外汉语教学探索 [M]. 北京：华语出版社，1987
[18] 吕必松. 对外汉语教学概论（讲义） [M]. 北京：国家对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
[19] 吕文华. 对外汉语教学语法体系研究 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
[20] 马真. 说“反而”[J]. 中国语文，1983（3）
[21] 盛炎. 语言教学原理 [M]. 重庆：重庆出版社，1990
[22] 王魁京. 第二语言学习理论研究 [M]. 北京：北京师范大学出版社，1998
[23] 卫志强. 当代跨学科语言学 [M]. 北京：北京语言学院出版社，1992
[24] 吴中伟. 浅谈基于交际任务的教学法——兼论口语教学的新思路 [C] //《第七届国际汉语教学讨论会论文选》编委会. 第七届国际汉语教学讨论会论文选. 北京：北京大学出版社，2004
[25] 徐大明，陶红印，谢天蔚. 当代社会语言学 [M]. 北京：中国社会科学出版社，1997
[26] 许琳. 汉语加快走向世界是件大好事 [J]. 语言文字应用，2006（增刊）
[27] 赵金铭. 对外汉语研究的基本框架 [J]. 世界汉语教学，2001（3）
[28] 赵金铭. 对外汉语教学概论 [M]. 北京：商务印书馆，2004
[29] 仲哲明. 应用语言学研究的现状与展望 [M] //许嘉璐，王福祥，刘润清. 中国语言学现状与展望. 北京：外语教学与研究出版社，1996
[30] 周小兵. 第二语言教学论 [M]. 石家庄：河北教育出版社，1996a
[31] 周小兵. 句法·语义·篇章 [M]. 广州：广东高等教育出版社，1996b
[32] 周小兵，赵新. 对外汉语教学中的副词研究 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2002
[33] 周小兵，朱其智，邓小宁等. 外国人学汉语语法偏误研究 [M]. 北京：北京语言大学出版社，2007
[34] 周小兵. 对外汉语教学导论 [M]. 北京：商务印书馆，2009
[35] 周思源. 对外汉语教学与文化 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1998
[36] 祝畹瑾. 社会语言学概论 [M]. 湖南：湖南教育出版社，1994

第二章 教学法与课堂教学

第一节 教 学 法

第二语言教学的历史十分悠久，有关教学法的历史也可以追溯到遥远的古代。早在公元前2000多年，幼发拉底斯河流域的休谟人征服了阿加颠人，就对被征服者实施第二语言教育。公元前500多年，罗马人开始学习希腊语。在我国，从汉代开始就有外国学生来华学习汉语。在古代，人们对第二语言教学法还没有系统的研究，但在教学中却不自觉地使用某种教学方法。如休谟人对阿加颠人实施的第二语言教学，就是借助双语词典，采用原始的翻译法进行教学；古罗马人从小就接受双语教育，教学中使用的方法一般也是翻译法。

从古代到现代，随着第二语言教学的发展，出现了很多教学法的流派。特别是近百年来，教学理论的研究推动了第二语言教学法的探索与突破，新的教学法不断产生，而且各种教学法都有其哲学和心理学基础。

一、教学法的定义和地位

（一）定义

根据《辞海》定义，教学法指教学理论。分科教学法研究“每一门课程的教学任务、过程、原则、内容、方法和组织形式”。可见，教学法并不是具体的教学方法和技巧，尽管二者之间有密切联系。

吕必松（1994）认为，语言教学法研究对象是语言教学的全过程和这个过程中的各个环节，包括总体设计、教材编写、课堂教学（包括有计划、有组织的课外语言实践活动）以及对语言学习能力和实际语言水平的测试等广泛的领域。正因为第二语言教学法跟教学过程中的各个具体环节有密切关联，对教学法的研究就显得非常重要。

由于不同的研究主体（人）对语言教学任务、过程、原则等有不同的认识，由于语言教学对象、目标、任务侧重点的不同，教学法往往分成不同的流派。语言教学法可以大致分成以下几大类：传统派教学法，人本主义教学法，交际型教学法和创新型教

学法。

（二）地位

教学法在第二语言教学中有着十分重要的地位。它跟第二语言教学的方方面面都有着密切关联。

1. 跟教学总体设计的关系

教学法跟教学目标和教学内容的确定、教学途径和教学手段的使用都有紧密的联系。

例如，某一教学法适合于哪些教学对象？成人还是非成人？一般来说，直接法和听说法比较适合少年儿童，认知法比较适合成人。

再如，学习者的目的是什么？如果只是为了短期的旅游，或简单的生活对话，听说法比较适用；如果只是为了阅读工具书，语法—翻译法和阅读法比较适用；如果是为了职业，如当语言教师，翻译法和认知法比较适用。

2. 跟教材设计的关系

例如，在确定课文内容和前后次序时，语法—翻译法偏向于根据语法点的难易程度和系统性来进行，功能法强调根据交际功能项目在实际生活中出现的先后来进行。在设计练习时，听说法强调大量的重复性机械操练，不重视意义和交际场景；功能法注意给出交际场景和交际项目，让学生在真实或类似真实的环境中完成交际任务。

3. 跟课堂教学的关系

例如，语法—翻译法主张使用学生母语，着重原文和语法知识的讲解，注重学生翻译能力的提高；直接法和听说法主张不使用母语，着重口语的操练，注重听力和口语能力的提高。在分配师生开口的比例时，语法—翻译法和阅读法要求老师讲的多；功能法要求师生开口的比例大致相同；静默法要求老师少讲，学生多讲。一般的教学法都要求学生在课堂上全神贯注地学习，而暗示法尽量使学生在极度放松的情况甚至在临近睡眠的状况下学习，学生甚至可以躺在舒适的地板上。

二、传统教学法

认知学派认为，教育的最高要求是使学生掌握逻辑推理能力和抽象概念的能力；言语行为的基本特征是创新，而不是模仿；理解是学习语言知识的基础；在学习语言的过程中，要重视语言知识的科学性和系统性。

（一）语法—翻译法

语法—翻译法（grammar-translation method）盛行于18世纪末，代表人物是奥伦多夫（H. G. Ollendoff）。该教学法是从以前的翻译法、语法法和词汇—翻译法发展而来

的，起初用于学习希腊语和拉丁文等古典语言，后来移植到现代外语学习界。它的主要特点有：

（1）教学语料是所谓的“规范”语言，即古典的书面语。

（2）教学语言基本上是学生的母语。

（3）词汇教学主要通过词汇表孤立地进行。

（4）语法教学的内容是词与词之间的组合规则，主要讲词的形态和屈折变化，对复杂的语法现象作详尽的解释。

（5）课文主要作为语法分析的材料。

（6）教学方式以翻译为主，大量的笔头翻译练习（从目的语到母语）是为了巩固和检验语法教学。

语法—翻译法的教学过程是：①先教字母的发音和书写；②然后系统地进行语法教学，用先讲规则后举例的演绎法，边讲边译，并用互译的方法巩固对语法规则的学习和掌握；③最后阅读课文，顺序是用母语介绍课文内容，逐词翻译，朗读课文，用互译法巩固。

语法—翻译法的语言学基础是传统语言学。这种语言学又称为规范语言学，注重语言规则的归纳和列举，认为语言教育就是规则的理解和教学。

语法—翻译法的心理学依据是官能心理学。官能心理学认为心灵的各种官能可以孤立地进行训练。由此，语法—翻译法把第二语言教学看成一种特殊的智力训练，把教学看成发展心理的一种特殊途径。

语法—翻译法的哲学基底是唯理主义。唯理论认为认识是唤醒心灵中已有的理念。由此，语法—翻译法强调不同语言的共性，强调第二语言学习中母语能力和翻译能力的重要作用。

20 世纪初，语法—翻译法在第二语言教学中还占主导地位。后来，这一地位逐渐被直接法和听说法所取代。原因是它不重视听力口语的教学，不注重活的语言在现实生活中的交际功能。值得注意的是，它对后来阅读法、自觉对比法和认知法的产生有一定的促成作用。直到现在，它仍在不同的范围里使用。

（二）阅读法

阅读法（reading method）产生于 20 世纪初，是魏斯特（M. West）在进行英语教学试验时创造的一种专项教学法。阅读法认为，第二语言学习的第一个目标，是培养学生的直接阅读能力，即阅读时不通过翻译，直接阅读一定数量的语料，就会获得一定的语感，促进随后的口语教学，从而提高整个第二语言学习的效率。

阅读法的特点可以从魏斯特编写的《新方法读本》（*New Method Readers*）中看出来。这是一本供初学者使用的阅读教材，最低限度的词汇量是 3500 个，其编写原则是：

①让学生从开始学习时就产生兴趣，看到自己的学习成果；②通过课文学习生词；③词汇越少，其使用范围就应该越大；④课文内容适合学生的年龄。课文以生动的故事为主，注重趣味性；平均50个熟词中出现一个生词，每个生词在新课文里至少出现两次，此后出现率逐步减少。

魏斯特把阅读分为精读和泛读，要求前者每分钟400个词，后者每分钟可达1200个词。在主教材之外，配有阅读副本，分量超过主教材，但没有生词，目的是训练学生的快速阅读能力。

阅读法的功绩在于：首次区分精读与泛读，把快速阅读引进课堂，创造了阅读训练的多种方法，大大丰富了阅读教学法；在课文编写时注意词汇量的控制，由此产生分级阅读课本和词汇分级系列，后来在世界各国流传。

20世纪40年代以后，阅读法被许多语言教育学家和教师加以使用、补充和修正，用于多种课型教学之中，如初级口语、会话、平行阅读、快速阅读、听视阅读、推测性阅读、朗读、听写。

（三）直接法

直接法（direct method）产生于20世纪后半叶。当时西欧一些语言学家和语言教师对语法—翻译法不满，在外语教学界发动了一场教学改革运动，直接法应运而生。它的含义就是不用母语，不用翻译，而是直接用目标语教学。代表人物有贝力兹（M. D. Berlitz)、帕尔默（H. E. Palmer）等。其基本教学原则是：

（1）建立语言与客观世界的直接联系，即把词语和它的所指直接联系起来，尽可能不用母语翻译。

（2）在教学手段上，用口语伴随动作或图画展示教学内容。

（3）让学生通过各种模仿的方式重复所学的语句，以便养成习惯，达到自动化的程度。

（4）口语领先，从简单的故事、对话开始进行教学。

此外，趣味性、循序渐进、由具体到抽象等，都是直接法的教学原则。

直接法的心理学基础是联结主义心理学，注重语言跟客体、跟环境的直接联结。同时又认为学习外语跟习得母语一样，都是靠人的自然能力。

直接法的语言学基础则是结构语言学。

直接法利用各种直观手段进行自然的口语教学，促进学生不依赖“心译”的拐棍而直接用目的语进行思维和交际，对第二语言教学影响很大，对听说法、功能法的产生也起了很大的作用。其不足之处是忽视成人思维和母语能力的作用，忽视成人学习第二语言的特点。

（四）听说法

听说法（audiolingual method）是反对语法—翻译法的另一种方法，产生于20世纪40年代的美国。第二次世界大战前，美国外语教学相当落后，语法—翻译法占主导地位，主要培养具有阅读能力的人才。第二次世界大战爆发后，美国军队要到许多国家地区作战，急需有听说能力的大批外语人才随军。当时，几乎美国所有的语言学家和第二语言教师都直接或间接地参加了外语人才的速成培训。语法—翻译法不能满足教学需要，听说法应运而生。它的教学特点是：

（1）新课内容以会话形式展开。

（2）用模仿、记忆、重复等方式学习，以养成语言习惯。

（3）语言结构按序排列，依次教学。

（4）句型结构反复操练；语法教学用归纳法进行类推，很少语法解释。

（5）词汇量严格控制，词汇依赖上下文来学习。

（6）重视语音教学。

（7）大量使用视听设备和语言实验室。

（8）对学生成功的反应立即予以强化，尽量防止学生出现错误。

（9）按听、说、读、写的顺序安排教学。

（10）强调目标语文化背景的重要。

其课堂教学的过程一般是：①模仿，包括生词和句子，每人至少两次，有错误立刻纠正。②重复，主要是句子，教师不示范，每人至少两次。③翻译，把教师说的句子翻译成母语。④轮转，头一个学生说第一句，下一个学生说第二句，依次类推；第二个学生说第一句，下一个学生说第二句，依次类推；到所有学生说完第一句为止。⑤重复与翻译，教师随意说一个刚学过的句子，指定某个学生先重复，后翻译；每人都要进行一次。⑥对话，教师先跟第一个学生对话，接着第一个学生跟第二个学生对话，并改变角色。此外，还有说明语法点的练习、替换、反应、变换、取代等。

听说法的心理学基础是行为主义的刺激反应论，认为人们学习语言的过程，实际上就是通过刺激反应进而养成语言习惯的过程。

听说法的语言学依据是描写语言学，认为语言是通过学习获得的高度结构化的类型，但一般人不能意识到话语结构，所以应该让学生不知不觉地运用所学语言的结构，养成一种语言习惯。

听说法有一套较完整的教学体系，有一些较成熟的教材，培养出大批第二语言人才。它对其他教学法如视听法的产生，也有很大的促进作用。其不足之处是：过分强调听而排斥读；不准用母语，不讲语法规则；单纯的句型练习太枯燥，影响学习积极性；不少学生把句型背得滚瓜烂熟，在现实生活中却无法运用。

（五）认知法

认知法（cognitive approach）产生于20世纪60年代。其代表人物卡鲁尔（Carroll）认为："第二语言是一种知识的整体，外语教育则是对其语音、语法和词汇的各种形式进行学习、分析并获得有意识的控制的一种过程。"

这种教学法的基本原则是：

（1）培养学生的语言能力是教学的主要目标。所谓语言能力，是内化了的语言知识系统，这种能力必须通过系统的、有意识的讲解和练习来获得。

（2）母语是学习者已有的知识，应该在教学中加以利用，必要时通过母语与目标语的对比，帮助学生理解和掌握语言规则。

（3）把新的语言材料跟学生母语和目标语已有的知识衔接起来，跟学生的生活经验联系起来，选择和创造合适的情景进行教学。

（4）听说读写并进，口头笔头并举，以促进各种感官同时运动，收到最佳的教学效果。

（5）教学顺序由语言能力到语言表现，先建立起必备的认知结构，了解一定的语言规则，再创造条件让学生应用规则，创造性地使用语言。

认知法的教学过程分为3个阶段：

理解阶段，约占总课时的1/4。内容是从学生已有的知识出发，讲解新的语言知识和概念；讲授为主，时间占50%～75%。在教学过程中，母语使用比较多。

能力培养阶段，约占总课时的1/2。内容是训练学生理解和掌握语言的能力。方式是先做理解性练习（辨别、动作反应、选择图片、定义、多项选择、是非、问答），再做结构性练习（重复、替换、情景问题、看图说话等）。讲授时间占40%～50%，母语使用时间为5%～20%。

综合运用阶段，占总课时的1/4。内容是组织学生用学过的语料进行听说读写多方面的交际。方式有课文讨论、口头摘要、交谈、报告、讨论、角色表演、语言游戏等；操练为主，讲授时间不超过5%。

认知法的心理学基础是以奥苏拜尔（D. Ausebel）为代表人物的认知心理学。认知心理学认为：①心灵是思维、学习过程的积极动因；②学习基本上是由学习者个人而不是由环境决定的；③学习必须是有意义的。

奥苏拜尔把学习分为两类：机械性的学习和有意义的学习。影响学习的3个重要因素是：①学习者的认知结构，即现有知识的数量、理解程度和组织结构；②新旧知识的关联度，即已有知识和新学知识之间的联系状况；③学习者的联结意识，即学习时是否有意识地把二者加以联结。学习者应该把新学知识跟已有的认知结构有机地联系起来，使二者构成有意义的整体，而不能像计算机那样把所有知识零碎地储存起来。

认知法的语言学依据是乔姆斯基的转换生成语法。这种语言理论的基本观点是：

（1）语言是由无限的句子构成，而无限的句子是由有限的规则生成。语言学家的任务是发现规则，语言教学的任务是教给学生生成语言的规则系统。

（2）各种语言都有共性。语言教学应该注重目的语和母语的共性，启发学生把母语知识用于第二语言学习。

（3）个人的语言包括语言能力和语言表现。前者是内在化了的生成语言的规则系统，后者是运用这个系统来生成新句子。在语言学习中，先有能力，才可能表现。

（4）生成语法的基本规则是人的智力组织的一部分。这种智力组织是语言习得的先决条件，是先天的。在语言学习中，应调动学生的内在因素，避免不动脑筋的机械模仿。

40 多年来，认知法一直没能形成一种完整的教学体系，也没有编写出一本成熟的教材。这大概是因为生成语法本身不断变化，其规则表达又过于抽象，难以在教学中应用。但是，它的一些教学观点却被许多语言教育家和教师所采用，用于教材编写或具体教学之中。

（六）全身反应法

全身反应法（total physical response）产生于20 世纪60 年代，创始人是美国心理学家阿舍尔（J. T. Asher）。该法强调通过身体动作教授第二语言，开始主要用于美国的移民儿童。其教学原则是：

（1）先有充分的理解性能力的听，才能自然地转移到说。

（2）全身动作是发展理解性能力的关键。

（3）指令是基本的交际，第二语言大多数语法结构和数百个词汇项目，都可通过教师熟练的指令进行教学。

（4）在大量输入之后，等待学生自然地产生说话愿望并付诸行动，不要强迫。

全身反应法的教学程序是：①演示，教师一边发指令，一边做示范动作，学生只做动作不说话；②教师只说不做，要求学生按指令做相应的动作；③教师将新旧指令混在一起发布，同时做示范动作，让学生边听边做；④教师将新旧指令混在一起发布，不做示范，让学生按指令做动作；⑤某个学生发指令，教师和其他学生按指令做出反应。

全身反应法以儿童习得母语理论为基础，认为第二语言的学习过程应当跟儿童习得母语一样。其优点是强调通过动作来理解指令（即语言形式），用大量输入来引发学生开口；其缺陷是忽视成人学习第二语言的特点，碰到抽象的概念就无能为力。类似的方法还有 70 年代后期在美国出现的自然法。

三、人本主义教学法

这种教学法认为，学习者是既有认知需求也有情感需求的完整的人，教学应该体现

对人的情感因素的深切关注。人本主义教学法包括静默法、启示法和咨询法等几类，其共同点是重视学习者内在自我的发展和过程教学，强调学习自主性的培养，明显地带有人本主义心理学的理论特征。

（一）静默法

静默法（silent way）产生于20世纪60年代，是英国数学家和心理学家加特诺（G. Gattegno）创造的。静默法重视大脑的作用，注重开发学生的智力学习第二语言，认为创造性的发现学习优于重复式的记忆学习。其基本原则是：

（1）学生是主体，教师是启蒙者；在课堂教学中，教师少说（即静默），启发学生多说；除了示范新的语音、词汇、句子外，教师主要用彩色棒、彩色挂图、实物、动作、手势等进行教学，引发学生开口说话。

（2）口语领先，有了一定口语能力后再进行读写能力的培训。

（3）让学生自己纠正错误。

（4）促使学生用少量的词汇创造大量的句子；在词汇学习中，用分类学习的方法迅速扩大词汇量。

静默法的倡导者认为，在课堂上教师不说话，学生中总会有人说点什么，跟着就会有其他人接续，这样，学生中的谈话就可以继续下去。

（二）启示法

启示法（suggestopedia）产生于20世纪60年代中期，创始人是保加利亚心理学研究所所长罗札诺夫（G. Lozanov）。启示法认为人的大脑在无忧无虑的状况下，能在有意无意之中产生超常的认知能力和记忆能力，提高学习效果。据说在效果好的情况下，一天可以学会1000个词，或60节课学会2000个词。其基本教学原则是：

（1）创造舒畅愉快的环境气氛，让学习者在极度轻松的心境下学习。

（2）让学习者大脑的两个半球同时发挥作用，让有意识和无意识的活动相互支持，达到和谐的统一，以达到最佳的学习效果。

（3）用种种手段让学生得到启示，然后进行自由自在的交往。

具体操作分两个阶段：①展示阶段。先播放优美的音乐，让学习者很自然地放松自己，然后伴着音乐，在愉快的心境下听教师介绍和朗读课文，以便在无意识中理解和记忆。学生可坐可躺，坐椅舒适，有的课室甚至有席子、地毯或床，让学生尽可能地放松。②运用阶段。同样沉浸于优美的音乐中，让学生把学到的知识很轻松地用于交际。在这两个阶段里，除了在学习生词和阅读课文时需要睁开眼睛，学习者在许多情况下可以闭上眼睛，以排除杂念，沉浸于音乐之中。

启示法把医学心理学和生理学的知识用于第二语言教学，用音乐等手段让学生处于

安宁、休息的假消极状态，使之在下意识中产生一种超常的认知记忆能力和创造性的学习能力。启示法有两个关键性的暗示手段：一是教师个人和信息源的威信，即让学生确信输入的信息绝对正确；一是成年学生的幼稚化，即学生把自己想象为孩子，以消除心理负担和障碍。

（三）咨询法

咨询法（counseling learning）又名社团语言学习法（community language learning），产生于20世纪60年代初，创始人为古兰（Charles Curran）。它的特点是：

（1）教学过程以学生为中心，学生是“病人”，教师是顾问、辅导者，必须注意和满足学生的需要。

（2）只学口语，不学书面语。

（3）依赖母语，学生在学习过程中逐步实现由母语到目的语的过渡。

教学形式是学生围成一个圈，教师坐在圈外。一个学生想用目的语表达一个意思，就用母语问教师，如：“我想知道‘书桌’在英语里怎么说?”教师告诉他：“‘书桌’叫‘desk’。”然后让该学生重复并做相应的练习。另一个学生再问其他问题，教师回答后让他做相应的练习。问的可以是词，也可以是句子或语段，还可以是其他问题。答问时可以很简单，也可以有一些解释。其他学生听，也可以跟着提问的学生练，还可以回答问题。

开始，学生基本上依赖教师。以后慢慢独立，可以用目的语说一些句子和语段，同学之间可以进行一些交际。到最后，基本上能够自由地谈话，教师只是偶尔当一下顾问。

咨询法的心理学依据是人本主义心理学。它认为学生本身有某种学习要求时，学习效果最好。不是教师要学生学什么，而是学生要教师教什么，这样能减少来自教师的压力和学生之间竞争带来的紧张感。

四、交际型教学法

交际型教学法产生于20世纪60年代。当时传统教学法开始受到冷遇，以交际为导向的教学法应运而生。第二语言教学中的交际型教学法有几类，英文可以统称为Communicative Teaching Approach。

（一）功能法

功能法（functional approach）又称为交际法，起源于欧洲，兴盛于美国。它吸收了直接法、听说法的某些成分，从不同的学科学派汲取营养，形成一个新的教学法流派。20世纪70年代末开始，美国纽约州教育部门在德国顾问指导下，用了8年时间完成了《现代语言交际大纲》。这个大纲反映了功能教学法的主要内容，在美国及其他国家都

产生了广泛影响。

功能法的主要内容可以概括如下：

（1）第二语言教学的中心任务是培养学生用第二语言进行交际的能力，让他们在目标语文化语境中实现有效的交际。

（2）不强调采用语言学的途径教授现代语言，而是强调交际途径。不让学生孤立地记生词和语法规则，而是帮助学生在特定情景、特定话题中完成一项交际功能，注意力始终放在用目标语去“做什么”和“如何做”。

（3）在目标语文化语境实现有效的交际，包括4个部分：功能，情景，话题和表达。文化作为交际中的一个有机成分，决定操某种语言者特定语言行为模式的灵感，形成交际是否准确、是否有意义的重要因素，渗透于上述4个部分之中。

（4）学习成果的构成有5个部分：功能项目，情景项目，话题，熟练度和文化。其中情景项目又分听、听/说、读、写几个部分。听的部分如：与公共服务人员的对话，通过扩音器、电台、电视播放的信息，现场演唱或录音歌曲，通过电视、电影、电台等播放的有故事情节的节目。

（5）在听、说、读、写、文化5个方面都有具体的教学法建议。如文化方面，注意力要放在避免学生在称赞、问候、请假等日常生活场合出现文化上的错误或误解。让学生明白，身份不同，语言不同，视线接触、体态语等都有文化含义。学生不仅要理解文化含义，还要应用它们。

除上述5点外，大纲还有考查点的安排、对教师的要求、具体的教学实施等。

对外汉语教学吸取了功能法的内容。如国家对外汉语教学领导小组办公室（2002）编写的《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》就有详细的《功能项目表》，列出了“打招呼、问候、寒暄、介绍、感谢”等110项交际功能。

功能法的教学实施也有讲究。例如，老师的教应该以表演为基础。课堂教学以学生为中心。学生的学以任务为基础，让他们用学习的新语言项目完成交际任务。教师要根据语言背景设计场景，指挥学生活动。学生学习和使用新语言项目的时间约各占50%。而最重要的，是将真实的交际引入课堂。

要将真实交际引入课堂，关键是要合理地制造信息差（information gap），使交际双方占有的信息不一样。如在听说练习时，可以让一组学生出去，另一组学生在教室里听一个录音。然后让出去的学生进来，分别询问录音内容。限制问题数量，看谁能用最少的问题将内容问清楚。在词汇教学时，可以引导学生说出自己对新词的体会和感受。如讲解完“善良”，可以让学生说出自己认为什么样的人算善良，为什么。角色扮演则是最常见的准真实交际。

除了这些方法外，常见的是卡片法。给交际双方不同的卡片，上面写着不同的内容，让学生根据不同的指引进行交际。

功能法的教材编写很有讲究。首先要考虑功能与形式的复杂关系。功能项目要细致划分为“微功能”，并与承载它的句子结构、句段等形式有机地结合在一起。其次要贯彻“急需先学”和“由易到难”的原则。最难的是设计交际性练习。较好的练习应该有完成交际任务这一项。参加交际任务的各方得到的信息是不一样的（可以把交际各方的信息指引写在不同的页码上），形成所谓“信息差”。交际只能靠双方的话语来实现，类似甚至等同于真实交际。如在第一课学习了有关询问姓名、地址、电话等句子之后，让学生相互询问，并将得到的信息记到通讯录上，最后由教师检查。

较好的英语教材有 *Function of American English*（by Leo Jones and C. Von Baeyer）（Cambridge University Press，1983）和 *Life and Language—The Urban College Experience*（by Carole Riedler-Berger，*et al.*），汉语教材有南京大学邱质朴编写的《说什么和怎么说》和美国夏威夷大学任友梅等编写的《交际汉语》。中山大学周小兵总编、张念主编的《阶梯汉语·中级口语》（华语教学出版社，2006 年）是比较新的功能法教材。

功能法的不足有两点：第一，功能项目的确定比较困难。如确定语言功能项目的标准是什么，不同的第二语言教学需要多少语言功能范畴，如何科学地安排功能项目的教学顺序，等等。第二，与语法知识教学的关系没有处理好。有教学经验的老师都知道，意念功能范畴不能完全取代传统的语法知识；功能法强调语法教学只学使用（use）、不学用法（usage），在教学上行不通。

（二）任务式教学法

任务式教学法（task-based approach）最早产生于 20 世纪 80 年代的英国，代表人物有伯拉胡（Prabhu）、纽南（David Nunan）。所谓任务就是指有目标的语言交际活动，它实际上是交际法的新发展；教学活动以学生为中心，教师设计具体的、带有明确目标的活动，让学生用目的语通过协商、讨论，达到学习目的。教学原则是“用中学”（learning in using）。任务式教学法的特点是：

（1）将真实的语言材料引入学习环境中。试图把课内的语言学习同课外的社会语言活动结合起来。

（2）意义优先。教学的重点是语言的内容含义，而不是语言的形式结构，因此课堂语言活动更接近于自然的习得。

（3）以完成任务为评估标准。学生应把学习的重点放在如何完成任务上，对教学进行评估的标准是任务是否成功完成。

（4）重结果而不重形式，即重视学生如何沟通信息，而不强调学生使用何种语言形式，要求通过用目的语交流来学会交际。

在课堂教学活动中，任务式教学法强调 4 个基本原则：

（1）语言、情景真实原则。以学生的生活经验和兴趣为出发点，任务的内容和方

式应尽量真实，要使学生在一种自然、真实或模拟真实的情景中体会和学习语言。

（2）形式与功能相结合原则。设计任务时要注重语言形式和语言功能相结合，使学生在学习语言形式的基础上，通过一系列任务的训练来理解语言的功能，并能运用在交际活动中。

（3）任务的阶梯型原则。设计的任务应由简到繁，由易到难，前后相连，层层深入。

（4）以做促学的原则。学生自始自终通过完成具体的任务来学习语言，并通过完成特定的任务来积累相应的学习经验，享受成功的喜悦。

其教学基本步骤是：①分析教学内容，在把握教学内容的知识性目的的同时，明确它的运用性目的；②从教材提供的任务建议中选择适合的任务，并设计出具体的运用性任务；③确定结果，重视评价。设计的每一项任务必须有一个结果，评价任务完成的好坏关键看结果。

下面是一些采用任务式教学法的实例。

例如，在初级口语课中教授“问路”这课时，可以安排以下几个主要教学环节：

第一步：引导学生学习相关的词语和句型，为其提供完成交际任务所必需的语言基础。本课的相关词语有“一直、往、前、走、向、拐、（十字）路口、先、然后、公共汽车、地铁”等。相关句型有“请问，去……怎么走?”、“从……到……有多远?”、“坐几路车?”、“先往……走，然后往……拐，再……”等。

第二步：将学生分成两人一组。教师给每组学生各分发两张卡片，其中一张卡片上印有地图，另一张卡片上印有目的地。拿到地图卡片的学生扮演指路人，拿到目的地卡片的学生扮演问路人，两位学生运用上面的词汇和句型完成问路的任务。

第三步：请若干组学生在全班进行公开表演。对学生完成任务的情况进行点评，并针对学生出现较多的语言错误进行集体纠正，对重点句型进一步进行强化操练。

再如，在中级写作课中教授“求职信”的写法时，可安排如下教学：

第一步：教师引导学生回忆过去所学的应用文知识，如通知、请假条的写法等，从而激活与应用文体裁相关的图式知识，并顺势引入有关求职信的书写程式（称呼、问候语、正文、致敬语、署名、日期）等。

第二步：教师展示某公司的招聘广告，学生根据招聘广告的要求分组进行讨论，并要求各组分别草拟一份求职信提纲。请各组推举一人向全班展示求职信提纲，说明从招聘广告中所获取的信息、在求职信中要表达的内容、写作中相关的格式问题等。教师对每组的发言进行点评，总结优点，并提出改进意见。

第三步：学生根据讨论的结果及教师建议正式写作求职信。在第二次课时请若干名学生在全班展示他们的求职信，教师再次进行点评，亦可组织学生讨论谁的求职信更可能获得招聘单位的青睐。

（三）内容教学法

内容教学法注重通过专题内容的学习，培养学习者的语言交际能力。它要求对学习者输入他们感兴趣且难度略高于学习者当前语言水平的内容，以便满足语言教学多方面的目的。它将教学重点放在内容上，整合听说读写技能。每一个教学阶段都要求学生主动、积极地参与。所谓专题内容，应该跟学习者兴趣、生活和学习目标密切相关，并且尽量选择"真实"或接近"真实"的课文和任务，对语言结构进行直接学习。

要达到上述目的，就需要在以下 4 个方面做好准备：①建立一个多学科性的语言材料库；②处理好语言形式和内容的平衡；③学生要做好充分准备；④教师具备相关的教学技能。

内容教学法遵循 3 个原则：①以不同的专题为中心组织课程，而不是以语言的形式、功能和技能为中心来组织课程。②课程的核心材料选自母语说话者的作品。学习活动集中于理解和传达有意义的信息，并且用真实的语言完成真实的任务。③学习的内容和学习活动符合学生的语言、认知和情感需要，以及他们的职业需求和个人兴趣。

在具体实施中，要注意以下几点：第一，要向学习者提供真实的输入，材料准备充足，并充分进行利用；第二，倡导团队精神，进行任务式教学；第三，要考查学生的学习准备情况和学生的具体学习能力，以恰当的方式纠正学生的错误，最后引导学生进行有效输出。

（四）3P 教学法

3P 教学法（presentation，practice，production）是 20 世纪 70 年代形成的交际语言教学模式下的产物，豪厄特（A. P. R. Howatt）（1984）把交际法分为"弱版（weak versions）"和"强版（strong versions）"两大派。3P 教学法是弱版交际法的代表。

3P 教学法把语言教学分为 3 个阶段：呈现（presentation），操练（practice），运用（production）。教师首先直接或间接呈现某一个语言点，解释并示范新语言点的意义和形式。接着学生对新学的语言点进行操练。然后进入运用阶段，学生可以比较自由地谈论真实世界中的自己或他人。

在具体操作上，该教学法采用的是部分观，即把语言切分成最小的部分分别教给学生。学生先从最小的语言单位学起，然后再把这些部分相加或组合在一起。

五、创新型教学法

（一）全语言教学法

全语言教学法（whole learning）认为，语言教学面对的是全学习者（whole learner），

包括学习者的需要、兴趣、特长及弱点。教学法应该考虑学习者的全部，满足学生的全方位需要，发挥特长，帮助他们克服弱点。

全语言教学需要的是全教师（whole teacher）。一个全教师在学生眼中不是权威，而是朋友。他应该把学生作为完整的人对待，时刻牢记学生的需要与兴趣；与学生一起学习，胸怀开阔，随时准备采用适合学生的理论方法，去实践被证明是有效的东西。

全教师教授给全学习者的是全语言。所谓全语言，是指语言的各个方面，包括全文（whole text）及全语言技能（whole language skills）。全文不是指整本的原文书或整篇文章，而是指在恰当的交际场合意义完全的语言片段。全语言技能包括听、说、读、写，教学焦点应集中在提高学习者的综合技能上，而不是把这些技能分割开来。

全语言需要全方法（whole methods）。全方法是指不要把方法与学习过程分离。教学方法的选用应根据学习情况的需要。全语言还包括全语言环境（whole environment）。就是说，语言教学一定要注意某个语言点或某个表达的使用场景，让学生在合适的语言环境中学习语言，培养交际技能。语言技能的发展是语言和社会环境共同作用的结果。

全语言概念兴起于20世纪70年代，全语言教学法在北美以及英国、新西兰、澳大利亚等英语国家中已引起越来越多的教育工作者的重视。仅美国和加拿大就有400多个全语言协会（TAWL，Teachers Applying Whole Language）。

（二）体裁教学法

体裁教学法（genre-based teaching approach）产生于20世纪80年代中期，自90年代在美国和澳大利亚盛行。

体裁教学法指在课堂教学中自觉运用体裁分析理论而产生的一种教学方法。其主要教学步骤包括体裁分析、模仿分析、小组讨论、独立分析、深入分析和模仿写作6个步骤。

体裁教学法把体裁概念和体裁分析方法运用于课堂教学，围绕着语篇的图式结构开展活动。其目的是利用体裁分析的结果，帮助学外语的学生了解不同体裁语篇的结构和交际目的，进而认识到语篇不仅是一种语言建构，也是一种社会的、意义的建构，并把这些知识应用到语言学习中。显而易见，这种方法主要用于写作教学。

（三）“四位一体”教学法

“四位一体”教学法也叫4P（在前述3P基础上加上preparation，即预习）教学法。其基本特点是：以知识为基础，以学习为中心，以质量为导向，以素养为目的。4P教学法力图通过知识、技能、能力、素质四位一体的宏观框架模式，以及“循序渐进、阶段侧重、精讲精炼、五技并举”的教学原则，使第二语言教学程序化、模块化，帮助学生树立成就感和自信心，培养学生的观察能力、记忆能力、思维能力、想象能力和

创新能力。

六、教学法的发展趋势

（一）与相关学科的互动

语言教学法跟心理学的发展关系最密切。首先，教学法的产生往往有其心理学基础，如语法—翻译法的心理学基础是官能心理学，直接法的心理学依据是联结主义心理学和幼儿语言习得论，听说法的理论基础是行为主义心理学，认知法的依据是认知心理学。其次，所有教学法都涉及心理学学科的相关问题，如全身反应法涉及听—说的心理机制，阅读法涉及书面符号认知记忆等阅读心理的课题。此外，有些教学法，如启示法、静默法、全身反应法等，就是心理学家创立的。

语言教学法跟神经生理学也有密切关联。如启示法就是把心理学和生理学应用到第二语言教学中产生的一种全新的教学法。

语言教学法跟语言学更是有渊深的联系，一些教学法本身就是语言学家创立的。许多教学法都有其语言学基础，如语法—翻译法的基础是传统语法，听说法的基础是描写语言学，认知法的依据是转换生成语法。

语言教学法跟教育学的发展也有联系。如静默法、咨询法的产生，跟以学生为中心的教育理论的出现和成熟有不可分割的关联。

此外，相关学科的学派如果发展得比较成熟，相应的教学法也会比较完善。如 20 世纪以来，描写语言法一直在稳步发展；因此，以它作为基础的听说法得以发展成为一个比较成熟的教学体系。相反，转换生成语法自 20 世纪 50 年代末出现以来，理论上不停地修正，内部不断分化出新的学派；因此，以它作为依据的认知法一直没能发展成为一个比较成熟的教学体系。

20 世纪以来，各种学科内部的流派越来越多，一个学派长期占主导地位的情况已不多见。由此看来，新的语言教学法可能会越来越多地出现。另外，随着世界经济文化的发展和世界紧张局势的缓和，世界范围内的第二语言教学将会有一个长足发展的阶段，对教学法的需求也会日益增长。

（二）折衷主义

在行为主义教学法（改革法）和心灵主义教学法（传统法）之间搞调和，搞妥协，就是折衷主义。自 20 世纪 20 年代以来，折衷主义的教学法有混合法、综合法、折衷法等。这类教学法的教学原则基本上都存在于其他教学法当中，折衷法不过是东拿一点，西拉一点，把它们凑在一起。现在介绍一下比较典型的折衷法。

折衷法（Eclectic Method）产生于 20 世纪 60 年代，创始人是美国教学法专家卡里曼

(Algenon Coleman）和日本的教学法专家田岛穆。折衷法认为应当博采各家之长，根据不同的教学实际使用不同的教学法，培养学生掌握听说读写多种技能。其教学原则是：

（1）教学次序是听→说→读→写。

（2）注重口头练习，尤其是语音操练。

（3）讲语法注重实用，主要用归纳法，不排斥演绎法。

（4）开始不排斥翻译，以后逐渐减少。

（5）口头学过的材料要进行笔头训练。

从这些原则可以看出，折衷法吸收了语法—翻译法重读写的特点，以及听说法重听说的特点，形成一个体系，有它可取的地方。

（三）综合化倾向

折衷法可以说是典型的混合法，即把其他教学法中的某些原则不加变化地凑合在一起。而所谓“综合”，不是一般意义上的综合，而是在全面认识第二语言教学的基础上，把某些教学法中的某些理论和原则抽出来，按一定的优化组合规则搭配起来，并注入新鲜的成分，生成一种带新质的方法和体系。

20世纪60年代产生的自觉实践法，70年代产生的功能法，都可以说是综合的典型。

自觉实践法是苏联心理学家别良耶夫创立的。开始的构想是以直接法为主，以语法—翻译法为辅，在后来的发展中，先后汲取了听说法、情景法、功能法、视听法的养分，形成一种比较成熟的教学体系。它的教学原则是自觉性原则、综合性原则。在教学过程中，使用大量直观教学手段，如教材中的精美插图，充分利用视听设备，以建立目的语和客体的直接联系。同时又适当使用翻译和母语目的语对比等教学方式，发挥学生母语知识的作用。

功能法产生于20世纪70年代的西欧。当时，各国对外语人才的需要日益增加，语义学、社会语言学、心理语言学、语用学等相关学科先后兴起并日益走向成熟。西欧一些语言学家提出了新的教学大纲——意念大纲（notional syllabuses）或功能大纲（functional syllabuses）。功能法根据社会的需要，吸收了直接法、听说法的某些东西，又从新的语言学理论中汲取了养分，形成一个新的教学法流派。它不拘泥于某个心理学或语言学学派，而是从不同的学科学派汲取营养，从不同角度对语言和语言教学进行研究，注重语言的交际功能，体现出教学法发展的综合性趋势。

第二节　课堂教学

语言学是一门科学。语言教学既是一门科学，也是一门艺术。

课堂教学是学校教育的基本教学组织形式，是学校实施教育的主渠道。课堂教学主要由教师、学生、教学内容和教学环境等要素组成。课堂教学质量的高低直接影响到学生培养的质量，因此，如何提高课堂教学质量是每一位教师所关注的基本教学问题。课堂教学质量的提高很大程度上取决于教学方法。教学方法可以说是各种教学技能的综合运用。教学方法的实施要依靠教师和学生共同努力，而不是由教师唱独角戏。教学中的每一步都包含了师生的交往和学生之间的交往。从这个角度看，教学过程是一个处理特殊人际关系的过程。

汉语作为第二语言教学，跟一般课程的课堂教学不同。最大的区别有两个：第一，目的主要是让非母语的学习者掌握用汉语进行交际的技能，传授相关的汉语知识主要是为培养交际技能服务的；第二，刚开始学习的人还无法用目的语汉语跟教师交际，因此，汉语课堂教学需要特殊的教学方法和技能，需要教师具有更优秀的交际技能，能跟只懂部分汉语甚至根本不懂汉语的非母语者进行有效的交际和互动，并在交际和互动过程中把汉语技能和相关知识传授给学习者。要上好汉语课，不但要善于使用相关的教学方法，还要有高人一筹的处理人际关系的技巧。因此，汉语作为第二语言的课堂教学，需要精心准备，用心设计，是一种颇具创造性的劳动，是一门艺术。

课堂教学是一个极富挑战性、极富艺术性的复杂工作。教师要顺利完成教学任务，提高教学质量，培养学生的汉语言能力和语言交际能力，就必须熟练地掌握多种教学技能并灵活地综合运用。所谓教学技能，就是教师运用专业知识、选择某些教学理论、选取某些教学手段以促进学生学习的一系列教学行为方式。

一、备课与编写教案

（一）备课

从根本上说，教师的讲授水平，取决于教师的学术水平和教学能力。而备课对于保证教学效果有直接的影响，是提高教学质量的关键。汉语作为第二语言教学有其特殊性，不论是新教师还是老教师，不论是新开的课程还是开过多年的课程，都应该认真备课。因为我们的教学对象流动性大，其语言水平变化快；我们使用的教材更换也比较快，教学内容随之也有变化。此外，教师阅历不断增加，认识不断深化，教学技能不断提高，教学经验不断丰富，不能总是墨守成规“吃老本”。每一个对学生负责、对工作负责的教师，都必须认真备好每一堂课。

备课主要包括两方面的工作：首先，了解跟上课相关的信息；其次，编写教案。这里先讨论备课时应该了解什么信息。

1. 了解学生的相关信息

成功地上好一门课，不仅要达到教学目标，而且还要把课程的教学内容与学生的学

习目标和学习背景有机地结合起来。在设计教学过程时，要考虑诸多因素，其中尤为重要的一个就是学生的兴趣与能力水平。如果设计的教学活动不能激发学生的学习兴趣，就不可能取得理想的教学效果。因此，上课之前首先应了解一下该班学生的基本情况，如：本班学生的语言水平大致有多高；学生的母语主要有哪些；学生之前学习汉语的经历怎样；如果之前已经是本校学生，有哪些老师给他们上过课；他们的学习能力和语言水平怎么样；现在将有哪些老师教他们其他课程；等等。

2. 了解课程的教学目标

无论是新课还是以前开设过的课程，备课时都应该先了解该课程的教学目标。了解学生通过这门课的学习后，其语言能力和语言交际能力应该达到什么样的水平，这样在教学设计时才能有的放矢。

3. 了解课程的基本信息和相关信息

课程的基本信息包括很多方面的内容，如：这门课在整个课程体系中的地位如何，是综合课还是专门的语言技能课，它对学生现有的语言能力有什么要求，和学生现在所学的其他课程是什么关系，和学生的后续课程又有什么关系，等等。

如果你是第一次上课或第一次上这门课，不妨调查一下相关的情况：谁上过这门课，哪些教师的教学效果比较好。可以跟上过该课程的教师进行必要的交流，咨询上课的有关情况，学习他们的教学方法和技能。可能的话，至少听一次你要教的同类课程的课；查阅一下过去的教学计划、试卷等相关的教学资料，帮助你了解学生通常遇到的典型问题；调查一下以前学过的学生对这门课的评价和反映。

如果这门课是新开课程，应该调查一下兄弟院系的开课情况，了解他们使用的教材，尽可能多地接触不同的教材。这样有利于你从总体上把握这门课的基本教学内容。

如果你以前上过这门课，要不断收集跟这门课程有关的资料，积累实用生动的例子、例句，以便充实你的教学内容，帮助学生更好地达到学习目标。

4. 了解课程使用的教材

一般来说，课程使用何种教材是集体研究确定的，教师个人不能随意更换。教师备课之前，先要通读教材，了解教材的体例和结构，领会教材编写者的意图。接着要认真钻研教材，深入了解教材语言点的编排和重点生词出现的顺序，熟悉练习形式，以确定教学计划、教学重点和难点。

教师在备课时还要考虑参考哪些同类教材，是否需要自己编写一些语料或补充的教学资料。同时，也可以考虑向学生推荐哪些学习参考书目和课外读物等。例如，向初级班的学生可以推荐中国幼儿、少儿的拼音读物，向中高级班学生推荐好的学习网站、合适的报刊，等等。（相关内容可以参考本书第四章“教学资源建设与运用”。）

（二）编写教案

教案即教学方案，是体现教师教学设计理念的一种“导演脚本”①，是教师课堂教学的蓝本。写教案是教师明确教学目的、选择教学模式、设计教学活动的过程，是教师正式上课之前的心理预演过程，也是教师研究教学法、改进教学法的主要依据之一。

在明确教学目标、教学计划和相关信息之后，教师就要着手设计教案。如何在有限的时间内科学地安排教学内容，科学地使用教学技能，以达到教学效果的最大化，是编写教案要解决的核心问题。对外汉语的教学体系是一个语言能力的训练体系，语言能力的训练是讲究科学性的。各种课型的设置都是有针对性的，因此，教案的设计要根据不同的课型、不同的教学对象、不同的教学内容，明确目的，讲究科学性、针对性，使学生在有限的时间内提高语言能力和语言交际能力，保证高效率地完成教学任务。

1. 教案形式

教案的形式多种多样。从详略分，有详细教案、简略教案和微型教案；从形式上分，有提纲式、问答式、列表式、叙述式等。教案的具体形式可以参考本书下编“语言技能课教学”。如初级汉语综合课《实用汉语课本》（商务印书馆，1981 年）第四十三课教案是详细的叙述式教案，《中级汉语精读教程》（北京大学出版社，1999 年）中《中国人的几种交际方式》教案是列表式和叙述式相结合的详细教案。对于新教师或缺乏教学经验的老师来说，教案尽可能详细一些；对于教学经验丰富的教师，教案是简略还是详细可以灵活处理。

2. 教案内容

不管采用何种形式，教案一般要包含以下内容：

教学单元（注明使用的教材）
教学对象（班级、人数、汉语水平）
教学目的
教学重点和难点
教学时数
教学环节或教学过程（包括内容、步骤方法、时间分配等）
补充练习及课堂活动
板书设计（包括多媒体课件）
作业及课外活动安排
经验和问题（课后填写）

其中，教案的核心部分是教学环节或教学过程，必须精心准备。教学的各个环节通常由

① 周健、彭小川、张军：《汉语教学法研修教程》，人民教育出版社 2004 年版，第 510 页。

教师发出一系列的指令性语句连贯而成。例如，初级汉语综合课（读写课）的教学环节通常由“复习旧课”、“学习新课”和“布置作业”3个部分组成。

在“复习旧课”环节中，教师一般会发出这样的指令：“听写上一课的生词和句子”，“用……词语造句”，“回答下列问题”，等等。其目的是复习上一课的重点生词和语法句式。

在“学习新课”环节中，教师一般会发出“跟我读生词”、“看下面这些句子”、“跟我朗读课文”、“分角色表演课文”、“回答下列问题”、“做课堂练习”等指令。其目的是学习新生词、讲解例句、分析新语法句型等。

在“布置作业”环节中，教师一般会说：“布置今天的作业，请打开书第几页，做第几题”，“复习这课的生词、课文，下节课听写”，“预习下一课”，等等。其目的是要学生做好复习与预习。

以上这类指令每位教师的说法可能略有不同，但不管你怎么表述，这类指令在你的课堂教学过程中应该尽早固定下来，形成习惯，以便学生熟悉你的教学指令，并形成条件反射。这样，学生就可以快速跟上你的教学节奏，提高教学效率。切忌今天一种指令，明天又出新花样，随意指挥，让学生无所适从。

在本书下编“语言技能课教学”的每一章均附录有一些教案。这些教案体现了不同课型的特色。新教师或经验欠丰富的教师编写教案时可以参考同类课型的教案。

3. 教案编写步骤

汉语教学有多种课型，如综合课、口语课、听力课、阅读课、写作课等。尽管课型不同，教案编写的具体步骤、方法却有很多相同的地方。

（1）明确教学目标。明确每节课结束后，你希望学生能掌握什么语言点，学会运用哪些句式和词语，能运用哪些交际功能，等等。

（2）确定教学内容。上课时不可能把所有的内容都讲到，要做到主次分明、重点突出。

1）把需要让学生知道的所有内容列出来。

2）把本节课的核心内容、学生必须掌握的知识和技能找出来。这一部分应多花时间，尽量使每一个学生都能够掌握。

3）在确定讲什么、讲多少的时候，要认真考虑内容的难度及学生的兴趣和接受能力。

（3）设计内容结构。合理的内容结构对学生的理解和记忆非常重要。

研究表明，学生在开始上课后15分钟内记忆效果最好，之后逐渐减弱，下课前稍有提高。科学安排教学内容，就要把最重要的部分安排在学生注意力最集中的时间讲。

根据不同的教学内容，通常把一节课的教学内容细分为2～4个主要部分，每部分合理安排时间。这些部分要结构清晰、重点突出，学生在回忆所学内容时更容易回想起

来。每一部分后面要有指令性语句，表示过渡到下一部分，引起学生注意。

（4）合理安排各部分内容的教学时间。根据教学内容的主次，合理安排每一部分要讲多长时间。这样就可以心中有数，上课时有条不紊。一般来说，教学不可能都按计划进行，因此，备课写教案时要考虑，如果时间不够了，什么内容可以省略；如果时间还有剩余，什么内容可以补充。一般来说，准备教案时可以多准备一些内容，有备无患。此外，教案中的安排并不是一成不变的。在上课过程中，我们应该根据学生的反应适时做出调整。

（5）根据教学内容确定教学方法。设计教案的过程中，教师所关注的重点不应该是我要讲什么，而应该是我要怎样让我的学生学会什么；不要总想我这节课该怎么做，而应该多想想这节课学生该怎么做。也就是说，教师写教案的目的，是为了完成某一教学任务而寻求一种最有效的教学方法（或模式），以达到最好的教学效果。因此，设计教案的重点就是根据教学内容选择最佳的教学方法。

我们知道，教学方法是教学理论的具体化。每一种教学方法都有明确的主题和特定的目标，具有可操作的程序，都有自己的适用范围和一定的局限性，没有普遍适用的教学方法，没有一种绝对最好的教学方法。因为任何一种教学方法的效果既有赖于教师要达到的教学目标，也有赖于教育环境（包括学习类型、可获得的材料、可用的时间等诸多因素）。可以说，教学方法只是一种工具，教学内容不同，学习者不同，学习环境不同，都会影响工具的使用效果。

写教案时要根据教学内容设计形式丰富的课堂活动。每一节课都要考虑怎样开场（复习旧课、引入新课），怎样讲解新语言点（语音、词汇、语法句式、课文），怎样讲解新的交际功能点（如何询问、如何介绍自己和他人、如何在商店购买商品、如何在饭店吃饭、如何预定宾馆等），怎样对所学内容进行有效的操练，等等。

（6）教学内容要让学生能够听懂，而不是看懂。口头表达不同于书面表达，学生听课时不能像读课文那样返回去重读或仔细琢磨，因此教师要注意表达方式，提高口头表达能力。一般要注意以下几个方面：

1）用学生学过的简单易懂的词汇和语句讲课。

2）语句要清晰、简短，忌用长句。

3）在转化内容时要有过渡或提示，如“我们已经讲过……现在我们开始……”等。

4）对重点、要点必须重述或不时进行总结。

还有一点需要注意，规范的教案语言是用书面语，但讲课时都是用口语，这中间有一个转换过程。新教师在编写教案时最好使用口语，设想你上课时应该怎么讲述就怎么写，这样写的和讲的一致，你对课堂上的讲述也就更熟悉、更自信了。

（7）注意做标记。对于重点、难点（如新语言点规则公式）、过渡部分指令性语句

等可用彩色笔在备课本上做醒目标记。

此外，最好在备课本的一侧预留部分空间，以做备注。例如，注明每一部分所需时间，注明哪些需要板书，注明该提问的、该提高声调的地方，注明你自己觉得容易忘记的内容，等等。备课本预留空间的作用，实际上还超出编写教案的范围。当你上完一节课，你对这节课教学的感受，值得肯定的问题、需要注意的问题、需要进一步探讨的问题，都可以及时地在备课本预留空间记下来。

二、讲述与倾听技能

（一）讲述技能

讲述是教师课堂上最常运用的教学行为，是教师以口头语言向学生呈现、说明知识，并使学生理解知识的行为。对一名教师来说，掌握讲述技能至关重要。

1. 讲述的语音、语流、语速和语调

对汉语教师来说，讲标准的普通话是最基本的要求。有方音的教师平时要有意识地加强练习，不能教学生说带方音的普通话。

据希勒（Hiller）等人的研究，教师语流的流畅性与学生成绩之间有显著正相关。语流的速度就是语速，是指单位时间内所发出音节的多少。语速过快或过慢都不利于学生学习。要根据教学对象和教学内容选择运用合适的语速。

例如，在初级班尤其是零起点的班级讲课，语速就要慢一些；每学期刚开始上课的那几天，语速也要稍慢一些。等学生的语言能力慢慢提高或者慢慢习惯了教师的课堂教学以后，语速就可以适当加快一些。

教师的语调也很重要。不管你的心情怎样，你都应该让自己的声调给学生一种亲切感、确信感。特别要注意的是，你要根据教学内容的不同，运用不同的语调，抑扬顿挫、高低起伏，以集中学生的注意力。例如："到这里来"。马卡连柯认为，只有学会用15～20种声调来说，只有在脸色、姿态和声音的运用上能够做出20种风格韵调的时候，才能变成一个真正有技巧的人。①

千万不要整节课都是平铺直叙一个语调。如果从头到尾一个语调，学生很难集中精神，很难产生学习兴趣。性格内向、比较拘谨的老师和新老师尤其要注意。

2. 内容的表述要浅显易懂

在对外汉语教学中，我们提倡"以学生为中心，精讲多练"。"精讲"就是教师用最少的语言表述使学生明白并掌握教学内容。因此，清晰、明了、易懂的讲解，对帮助学生掌握新的语言知识非常重要。能否做到这一点，取决于教师讲述时能否把握好学生

① 马卡连柯：《论共产主义教育》，文颖译，人民教育出版社1979年版，第443页。

的语言水平，使用学生能听懂的词汇和句式。如果把握不好学生的语言水平，学生就可能觉得太难学或太简单。

作为汉语教师，应该对相关的汉语词汇、语法教学大纲有一个基本的了解。在此基础上，了解教学对象的语言水平和语言能力。上课时，尽量用学生能力所及的词汇。讲解生词要用学生学过的词语来解释，不要用没学过的词语尤其是高级词和超纲词来解释生词。讲解要浅显易懂。例如，“恰巧”是高级词，可以通过设置具体的语言环境，用学过的同义词“正好（初级词）”来释义。

（二）倾听技能

对外汉语教学强调“精讲多练”，课堂时间应尽可能多地留给学生。意思就是说，教师要多让学生练习，而课堂练习以口头表述为主，是教师与学生、学生与学生之间的对话。因此，教师的另一主要作用就是倾听。教师在课堂教学中应该怎样倾听呢？

1. 民主与尊重

教师的倾听意味着师生之间民主的氛围。我们的教学对象有特殊性，课堂教学中的师生对话都应该体现师生平等和教学民主这一原则。我们要想方设法引导学生与他人对话，细心聆听学生的发言，让学生感觉到他们是受尊重的。通过这种平等的交流，营造良好的课堂气氛，达到教学相长。

2. 赏识与期待

善于倾听，是教师必备的教学素养。教师的倾听意味着积极的赏识。倾听其实就是把学习的主动权交还给学生，让学生多操练、多讨论、多阐述。对于喜欢提问的学生，教师应给以鼓励，在不影响教学进度的情况下，耐心地倾听。

在学生回答问题时，教师要用期待的眼神注视他，用心地听，不要听错学生的答案，以免影响学生的积极性。如果学生回答得很好，教师要用赏识的眼神或言行予以表扬。

3. 参与策略

教师在倾听的过程中，要能敏锐地判断学生是否已经掌握所学习的内容，推断学生的学习能力。经验丰富的教师，往往上了几次课，就知道学生之间的差异区别，如学生语言水平的高低、学习能力的强弱、每个学生的特点等。在倾听不同对象的时候，就可采取不同的策略。

对学习能力差的学生，要多提示，多引导，当其表述有进步时，可以轻轻地点点头，或展露一下你的笑容。对学习能力强的学生，要让他们得到适当的关注，在设计的教学环节之内，让其有机会畅所欲言。教师要善于听，要巧妙地表达自己的意见，不要随意打断、简单处理或草率评价。

例如，在学习复合趋向补语时，学生最容易出错的就是处所宾语的位置。操练这一

语法难点时，学生难免会出错，教师就要及时参与，及时反馈、纠错、强化。如：

师：阿里呢？他刚刚还在教室。

生：他觉得头很疼，回去宿舍了。

师：他回哪里去了？

生：他回宿舍去了。

师：哦，阿里回宿舍去了。

三、提问与讨论技能①

互动是课堂教学的重要组成部分。提问与讨论则是师生之间、学生与学生之间课堂互动的主要形式。互动以话语形式为主，也包括非话语形式，如动作、表情等。在师生互动模式中，通过师生间的提问、回答、反馈，教师可以比较准确地了解学生水平，据此调整自己的话语，恰当地为学生提供输入；学生则能够更多地参与到课堂活动中，在适当的互动中提高汉语能力。

在《课堂教学中的互动与垂直结构》一文中，周小兵等（2008）讨论了 8 种师生互动模式。教学中教师要针对不同的教学内容和教学对象，选择不同的互动模式，以提高学习速度和教学效率。

（一）提问技能

提问是一种重要的课堂教学技能。良好的课堂提问可以加强师生之间的交流，激发学生的学习兴趣，调控教学进程。在语言教学课堂上，最基本的训练方式就是一问一答的会话形式。它是传授语言知识、提高语言能力的必要手段，也是发展学生智力思维的有效途径。课堂提问可以贯穿整个教学过程。作为课堂教学的组织者和语言技能教学的实施者，教师要围绕教学目的设计一系列问题，引导学生积极思考，启迪学生拓展思维，活跃课堂气氛，顺利完成语言教学任务。

课堂提问有一个教师发问、等待、叫答→学生回答→教师反馈的过程。在这一过程中，教师要注意以下问题：

1. 提问要有针对性和区分度

这里的针对性一是指针对教学目的，设计出与教学内容有关的问题；二是指要针对学生的知识水平和表达水平，设计出难易不同、有区分度的问题。另外，问题的表述也要针对不同的学生，有不同的准备。要预想你问的问题是否简单明了，句法是否易懂，被问的学生能否听懂。

---

① 本部分关于课堂互动和垂直结构的内容主要参考周小兵、陶思佳：《课堂教学中的互动与垂直结构》，“不同环境下的汉语教学国际学术研讨会”会议论文（珠海，2008 年）。

初级班课堂互动应该控制在适合学生的真实水平范围内。一方面要考虑互动中使用的词语句子学生是否学过，另一方面要考虑学生能否从垂直结构中借用适量的词语句子。太难了学生无法进行互动，太容易了学生无法进步。对比以下两个问答：

A. 师：你喜欢吃北京烤鸭吗？

生：我喜欢吃北京烤鸭。

B. 师：你喜欢吃什么？

生：我喜欢吃烧鹅。

显然，是非问容易回答，特指问难于回答。因为依据垂直结构理论，从前面语句借用的成分越多学生越容易回答。学生从是非问句中借用的成分多，而从特指问句中借用的成分少。

因此，在互动过程中，教师应有意识地提供垂直结构，让学生通过借用成分或句型来组句回答。在具体提问时，教师可以适当地化难为易，合理分解难点，以便促进教学互动。

例如，特指问句的提问：

师：你来中国多长时间了？

生：……（无法回答）

师：你什么时候来中国的？

生：我2月来中国的。

师：很好，你2月来中国的。现在是几月？

生：现在是6月。

师：对，你2月来中国的，现在是6月。你来中国几个月了？

生：我来中国4个月了。

学生开始回答时遇到困难，最后却可以顺利、准确地回答出问题。关键就在于教师为学生提供了垂直结构，把输出的难度降低了。第一，特指问句的疑问点范围大，最后一个问题比第一个问题要窄得多，所以容易回答。第二，把一个难度较大的大问题分解成了3个容易回答的小问题。这种分解其实就把回答第一个难题时头脑中的思维内部过程一步一步展示出来。第三，学生可以充分利用垂直结构，或从前边话语中直接借用一些词语，或从前边话语中借用一些语言单位进行思索。

2. 多角度、多方式地提问

在课堂教学中，学生有时会采取回避策略，回避完整句的输出。此时，教师可以从多个角度提出不同的问题，促使学生通过垂直结构建立表义完整的水平结构句式。如：

师：那是谁？

生：阿里。

师：阿里在干什么？

生：做作业。

师：谁在做作业？

生：阿里在做作业。

最后一句是完整的水平结构句式，它大部分来自上面的垂直结构。可见，教师合理的输入提供正确的句式，学生通过垂直结构提取组成完整句子所需的语言材料，就能造出完整、正确的句子。这种方式对初级阶段的学习者，甚至中、高级阶段口头表达能力弱的学生都很适用。

因此，针对一些语法难点，经验丰富的教师往往可以预知学生可能出现的偏误，在设计问题时，给出适当的输入，学生就可能依据教师的话语，输出正确的句子，或者减少输出偏误。

3. 变换提问方式，引出不同句式

从语篇角度看，回答问题的句式往往受提问句式的限制。因此，设计问题时要合理地设计问句形式，以自然引出答句形式。在课堂教学中，要灵活变换提问方式，以引出不同句式，让学习者在问答中自然体会汉语句式的用法，形成语感。例如，在初级班操练正反问句时，教师可以把已经学过的是非问句放在一起来操练，让学生掌握使用两种句式的规则。如：

师：你是韩国人吗？

生：我不是韩国人。

师：你不是韩国人。你是不是越南人？

生：我不是越南人。

师：你不是越南人，（那）你是日本人吗？

生：我不是日本人。

师：你不是日本人。你是不是印度尼西亚人？

生：我是印度尼西亚人。

师：哦，你是印度尼西亚人。

这样反复操练，学生容易自己发现并找出这两种句式的不同，慢慢形成语感。

4. 提问要能激发学生的兴趣

兴趣是最好的老师。提问是课堂激发学生学习兴趣的最好方式之一。能引起学生兴趣的问题，会使学生处于一种积极兴奋的学习状态，营造活跃的课堂气氛，提高教学效果。因此，教师要了解学生的兴趣点，把握学生的交际需求，精心设计问题。一般来说，提问要设计一个情境，尽量贴近学生的生活，学习后能满足学生现实的交际需要。例如：

师：你去鞋店买 Nike 运动鞋，怎么问？

生：请问有没有 41 码的 Nike 运动鞋？

师：售货员给你拿了一双41码的，你试了试，感觉长短不合适，你怎么说？

生1：这双有点儿大，有没有40码的？

生2：这双有点儿小，有没有42码的？

生3：这双有点儿小，有没有大一点儿的？

生4：这双有点儿大，有没有小一点儿的？

这样的语境，还可以设置很多关于服饰的款式、颜色、大小、长短等类似的问题，可以举一反三，很实用，学生也就感兴趣了。

5. 叫答方式灵活多样

叫答方式多种多样。它可以分指定叫答和自由叫答，即教师提出问题后，指定一名同学回答和学生自由举手回答两种方式。

指定叫答方式又有规则叫答和随机叫答两种。按一定形式（如座次、学号顺序、姓氏笔画等）依次请学生回答的，是可预见的规则叫答方式；教师随机叫学生回答的是随机叫答方式。这两种方式各有优劣。前者可减轻学生的焦虑心理，在比较轻松的氛围中学习，但有的学生就可能偷懒，只盯着自己要回答的那个问题，而不注意听其他同学的问题；后者要求全部学生时刻都注意教师的发问，使全部学生都处于被问状态，但这样会使学生长期处于紧张焦虑状态，不利于轻松学习。当然，有教师认为，随机叫答方式更强调学生集中注意力，有利于提高学习效率。因此，我们在课堂教学中常常两种都用。

例如，上综合课读生词、课文时可按座位顺序依次叫学生朗读，进行语言点的替换、造句等操练时也可按座位一个一个地练，这样的操练速度比随机叫答要快，使学生有更多的操练机会；讲解、分析语段、语篇时，一般都是用随机叫答方式，设计不同难度的问题，向语言水平不同的学生随机提问。

再如，用接龙的方法做词汇扩展练习时，教师先说出一个词，如“师生”，接下来，教师可用随机叫答或自由叫答方式让学生一个接一个地说下去：

师生—生活—活动—动作—作业—业余—余下—下课—课堂……

6. 叫答要面向全部学生

课堂教学是师生共同完成的。课堂教学能否成功，跟以下因素有关：学生是否参与，多少学生参与，学生以怎样的方式参与……。如果一节课只是教师和一两个学生在演戏，那是非常失败的；如果学生总是被教师牵着走，被动无奈地参与，那也是不成功的。

每个班级的学生水平都有参差，能力都有强弱，性格也有差异。因此，前面说到设计问题时要有针对性和区分度，就是要求教师准备难度不同的问题向水平不同的学生提问，目的是引导全体学生都参与到教学活动中来，使每个人都乐意开口说话。这一点对语言教师来说尤其重要，因为我们学生的学习目的就是要学会汉语，如果课堂上连学生

说话的机会都没有，那学生怎么能学好语言呢？因此，教师特别要注意，不要忽略了那些不爱说话、性格内向和基础不好的学生。

例如，复习量词，常用的有三四十个，教师依次说出名词：

衣服、鞋、电视、汽车、飞机、铅笔、票……

全班学生按座位依次说出量词。再反过来来一遍，教师出量词，学生说名词。这样大概20分钟就能全部练习两遍，每个学生差不多有4次操练机会了。

（二）讨论技能

学生与学生之间的互动是课堂讨论中的主要形式。根据学生的语言能力，讨论一般在初级班开展得比较少，在中、高级班运用得比较多；根据课型特点，讨论一般在综合课、口语课中运用得比较多。讨论的主题和问题的设计一样，都应该经过周全的考虑、精心的准备，符合学生的语言水平，能激发学生的表达欲望。讨论一般是分组进行，小组组数不宜太多，一般不超过5组，最好是不同国籍的学生组合在一起。小组讨论后由每组选派一名代表总结发言。

"课堂讨论最突出的矛盾是讨论能否进入'状态'，以及讨论的发展方向如何控制的问题。学生是讨论的主角，教师仅仅是个导演。"① 因此，教师首先要让学生明白自己在讨论中的角色，鼓励学生积极发言。在讨论的过程中，教师要用心倾听，尽量少说话，把更多的时间让给学生。同时，要密切关注学生的讨论，做必要的记录，要根据情况适时、适量地介入讨论，以确保讨论顺利进行。例如：

● 学生在枝节问题上花太多时间时，教师要提醒学生回到讨论主题。

● 发言之间的间隔时间太长，出现冷场时，教师要介入，弄清原因，并引导回归正常状态。

● 个别学生发言过多或不参与讨论，教师要及时介入，要求发言过多的概括其要点而后转问其他人的意见；对没有参与讨论的，先问一个相关问题，引导他发表看法。

● 讨论出现争执时，教师要循循善诱，"调和"矛盾，不伤害学生的学习积极性，不偏不倚，引导学生认识到双方的共同之处，或运用幽默化解冲突。

四、非语言表达技能

相对于教师的语言表达系统，非语言表达也自成一个系统，如手势表达系统、面部表达系统、眼神表达系统、体态表达系统等。国外心理学家在一系列实验的基础上，曾得出这样的结论：

信息的总效果＝7%的文字表达＋38%的音调＋55%的面部表情。

---

① 陈田顺主编：《对外汉语教学中高级阶段课程规范》，北京语言文化大学出版社1999年版，第77页。

也就是说，在课堂教学中，非语言表达系统所传达的信息甚至超过语言讲述的信息量。因此在课堂教学中合理适度地运用非语言表达技能可以达到意想不到的教学效果。

（一）手势表达

在课堂教学中，手势运用要得体、自然、恰如其分，要根据教学内容选用不同的手势，以活跃课堂气氛，帮助教师更好地解释教学内容，使学生更容易理解教学内容，强化教学效果。

例如，讲解单个趋向动词时，可以结合手指的方向讲“上、下”的区别；讲趋向补语时，除了用画图等方法解释外，还可结合手势解释“动词（上、下、进、出、回、过、起）＋‘来’”和“动词（上、下、进、出、回、过）＋‘去’”的区别，说明“来”是向说话人的方向移动，“去”是离开说话人向外移动。

课堂教学中的一些教学活动也可用手势表达。如示意学生暂停某一学习活动，请学生回答问题，让学生安静等。

（二）面部表达

我国心理学家所做的一项试验表明，教师在愉快情绪下的教学效果比在低落情绪下的教学效果要好得多。教师在课堂上和颜悦色，可以让学生感到温暖，感到可敬可亲，消除距离感。因此，作为教师，在情绪低落时走上讲台应戴上“面具”，表现出积极向上的面部表情来渲染课堂气氛，调动学生的学习积极性。

一般来说，微笑是最受欢迎的表情。微笑提问，微笑肯定，微笑批评，微笑启发，微笑辅导，都会取到意想不到的效果。

（三）眼神表达

“眼睛是心灵的窗户”。眼神的灵活变化及丰富内涵有时比语言表达更微妙。

教师要根据教学的内容和学生的具体情况恰当地运用和变化目光。例如，刚走上讲台，面向全体学生时，教师视线就应从左到右，然后再从右到左进行一下环视，这表现出教师关注每一个学生，对课堂局面也有了控制能力。再如，当学生注意力分散、思想开小差、不遵守课堂纪律时，教师可以凝视他几秒，让他的目光与你对视几秒，将会达到“此时无声胜有声”的效果。当教师注视学生的次数减少，学生注意力分散的情况就会增加；当教师注视学生的次数增加，学生集中注意力的情况就会增加。

作为教师，应注意避免两种情形：一种是低着头，只看课本、教案，不注意学生的表情和反应；另一种是高昂着头，目中无人，目光处于游离状态。

（四）教态

所谓教态，是指教师在教学中所表现出的仪表、举止、风度、品格等。教师的教态对学生的学习是有影响的。教态好的教师能赢得学生的尊敬和喜爱，激发学生的学习积极性。作为教师，应注意自己的仪表，上课时应穿着整洁、明朗大方，不应衣冠不整、肮脏邋遢。如果教师奇装异服，打扮怪异，戴着墨镜，喷着强烈刺鼻的香水走进课堂，会影响学生的听课情绪。此外，上课时衣着不能过于暴露，不要穿走起路来咯咯响的皮鞋，以免影响教学效果。

教师应时刻注意自己在课堂上的举止，做到举止自然、放松、亲切。教师上课时多数时间站在前面，有的教室还有高出一截的讲坛。这样，教师的一举一动都会在学生的视线中，都会对学生产生影响。上课时教师一般不能总站在讲台上，而应该根据教学内容安排，根据教学情景的变化，在教室里适当地走动。由于站和坐的区别，上课时大多数时间教师总是“高人一等”的。有时为了拉近师生距离，教师可以通过各种姿态的调整，跟学生处于同一高度。

教师还应该特别注重自己的风度和品格。学生尊敬的是热情、公正、不偏心、不歧视、尊重和爱护学生的教师，有的学生甚至觉得教师的品格比学识还重要。

新教师上课难免会有紧张情绪，有的新老师上课时总是站在讲台前，几乎就在一两步的范围内活动。这样不利于师生互动，也不利于营造课堂气氛。这种紧张情绪需要一个适应调整的过程，有时越有心理暗示越紧张；相反，自信一点，做一下深呼吸，就不会那么紧张了。

五、表扬与批评技能

表扬与批评是教师的重要教学手段。它好像一把双刃剑：使用得好，可以大大增强教学效果；使用不当，既会伤害学生的自信心，还会伤害师生关系。因此，如何表扬和批评，也是一门艺术。

（一）表扬技能

现在不少教育家都提倡“大拇指”教育理念，意思就是教育要以鼓励表扬为主。的确，在课堂教学中表扬学生，可以激发学生的学习兴趣，构建和谐的师生关系。但并不是所有表扬都受欢迎。如果教师总是很随意、轻率地表扬学生，或者表扬失实、失准、失度，学生并不会高兴，反而可能产生骄傲情绪或其他消极情绪。因此，课堂中表扬学生也要掌握火候和分寸。

1. 表扬要具体、真心

当学生顺利完成了教师预期完成的任务后，教师要及时给予语言上的鼓励和表扬。

表扬要针对学生的具体行为，让学生感觉到自己的努力和表现得到了你的关注和赏识。表扬所用的语言也要具体，发自教师内心，而不是笼统的、千篇一律的“对”、“好”。例如：

你今天读的生词第四声声调很标准，进步很大。

你能把昨天的课文复述得这么好，真不简单！

这个句子的声调你读得很准确。

这个句子造得真有意思。

你这次听写的生词全对了，好极了！

2. 表扬要公正

公正是表扬最基本的要求。不公正的表扬不但起不到积极的作用，反而会削弱学生的学习动力，甚至引起逆反心理，影响师生关系。

表扬要根据学生的个性特点和心理素质，因人而异。尤其是对语言能力差的学生，教师要善于发现他们每一个小小的进步，给予及时的表扬与肯定，使表扬起到鼓励先进带动后进的作用。

（二）批评技能

我们赞成“大拇指”教育理念，在课堂教学中尽量不用或少用批评手段，尤其是对比较敏感和自尊心很强的学生，要慎用批评。一些细小的事情，不违反校规院规，不影响教学、学习效果的，就不必花时间花工夫去进行批评。当必须用批评手段才能解决问题时，教师要特别注意批评的方式。

1. 微笑批评

用微笑的方式批评学生，就是动之以情的批评法。微笑能使学生体会教师的善意、公正与宽容，博得学生的好感，使其乐于接受批评并努力改正。这种方式适用于学生细微的违纪，细微或偶尔为之的过错。如上课跟同学说小话，迟到几分钟，看手机短信，你对他微微一笑，学生就会意识到自己的不对。

2. 建议式批评

在批评时带有商量、讨论的口气，与学生交换意见时平心静气，能创造一种宽松、愉快的气氛，使学生没有抵触情绪，有利于问题的解决。例如，对一个学习认真却爱迟到的学生，你可以说：

你学习很认真，要是每天能早来几分钟，那该多好啊！

对一个成绩好但粗心的学生，你可以说：

要是每次作业、考试，你能仔细检查检查，我相信你可以表现得更好。

3. 暗示式批评

暗示式批评是教师以语言、神态等为暗示手段的批评方式。洛扎诺夫认为“人具

有可暗示性”。面对学生的不良表现，你微露不悦并沉默不语，就会给学生一种暗示，学生能心领神会，达到“此时无声胜有声”的效果。

这种方式主要适用于心细、敏感、自尊心强、能知错就改的学生。例如，有学生上课走神了，如果教师突然中断讲课，沉默几秒，或者盯着学生所在的方位看几秒，学生便会警觉起来，集中注意力。

4. 先表扬，后批评

从心理学的角度来说，人受激励，改过容易；受责骂，改过比较难。尤其是对自尊心受到严重挫伤、上进心不足、什么都无所谓的学生，批评根本起不了什么作用。用表扬代替批评不失为一种良策。但这种表扬要经过教师作细致深入的调查，找到学生身上的某一“闪光点”，进行恰如其分的表扬，不可夸大其词，也不可轻描淡写，要让学生感觉到说到他心坎上了，才会有效果。

5. 严厉式批评

当学生严重违纪，造成不良后果时，教师要对其进行严厉批评，不能漠视不管。但批评时要对事不对人，用语不能伤害学生自尊心，要有耐心，以理服人，以情感人。

当然，不管用什么批评方式，教师都要了解学生的情绪和心理特点，批评时要注意场合，注重情感交流，保护学生的自尊心，用平等的态度，保证批评的客观公正。此外，还要重视批评的收尾工作，注意安抚技巧，消除师生间的感情隔膜。

六、课堂组织与管理

课堂组织与管理是教师开展教学的基本条件，是课堂教学顺利进行的保证。课堂是一个特殊的环境，包括教师、学生以及周围的环境。课堂教学由师生相互配合共同完成。如何让学生很好地配合教师，就需要教师根据情况，不断地组织学生集中注意力，保持良好的课堂环境，以实现教学目标。

（一）课堂组织

1. 制定明确、具体的课堂规则

俗话说“没有规矩不成方圆”。要保持良好的课堂秩序，就必须制定明确、具体的课堂规则。这些规则除了学校、学院已经制定的规章制度外，教师在刚开始给新班级上课时，就应向学生提出自己的要求。要求尽量简单，使每个学生都能明白并牢记于心。

2. 布置井然有序的教室环境

学生的学习环境包括教室环境和课堂气氛两大部分。环境“宜人”可以让学生轻松快乐地学习。

教室挂上世界地图、中国地图，初级班的教室挂上拼音挂图、识字彩图等，都可以为学生营造一个良好的学习环境。

学生上课一般都随意就坐，但教师可根据教学内容的需要，为完成某一教学任务，为学生安排座位，座位摆出不同的形状，以便于教师教学和管理。

3. 营造和谐、融洽的课堂气氛

课堂活动是否能成功，在很大程度上还取决于课堂气氛是否和谐、融洽。教师要尽可能详尽地了解学生的情况，最好很快就能记住学生的名字，以建立友好和谐的师生关系。当教师在课堂上亲切地叫出学生的名字，并根据自己掌握的每个学生的情况进行教学时，学生会倍感亲切和满足。例如，在学习“名胜古迹”这一生词时，你可以问：“阮氏秋庄，河内有什么名胜古迹?”

4. 调动学生良好的情绪

教师必须善于调动学生良好的情绪。例如，教师进入课堂，必须精神饱满，面带笑容，摒弃生活中的一切烦恼，始终保持最佳的精神状态，以此来感染学生的情绪，激发学生的求知欲。教师还应尽量使学生自始至终都处在轻松和谐、积极参与的氛围中，使学生进行高效的学习。

5. 激发学生学习积极性

教师必须具有激发学生学习积极性的能力。

教师要善于设计引人入胜的开场白，一开始上课就紧紧地抓住学生的心，激励学生的学习欲望，对他们产生强大的诱惑力，激发他们的好奇心和求知欲。

教师的授课语言不但要符合学生水平，难易适宜，还要生动活泼、抑扬顿挫。应该注意语言的准确、鲜明、形象，使自己的教学如同磁铁一样吸引住学生。倘若教师的语言模糊不清、拖泥带水、词不达意，过难或者过易，岂不令学生昏昏欲睡?

教学方法的灵活多变也是激发学生学习积极性的一个重要方面。一成不变、简单枯燥的教学方法会使学生丧失学习兴趣。

6. 遇乱不惊，化被动为主动

任何一个教师，都很难保证课堂上不出现消极反应，如注意力分散、情绪低落、烦躁不安等。这时，教师要善于根据反馈的信息，随机应变地扭转变动局面。

例如，看到学生注意力涣散，是听不懂？还是不感兴趣？教师要找出原因，调整教法，或变讲为练，或变练为讲，或引进生动有趣的事例，从实质上改变课堂气氛。

再如，当学生回答失误，课堂上出现哄堂大笑的局面时，教师切忌附和取笑，而应该一面巧妙地抚慰被取笑学生的自尊心，一面用得体的语言和恰当的手段控制局面。

又如，当课堂上出现突发性的骚乱，如有的相互询问，有的对看笔记，则往往是没有听清或听懂教师的讲授，这时，教师应稍作停顿，放慢速度，甚至重复一遍。

（二）课堂管理

在课堂教学活动中，教师如果能协调课堂内各种人际关系（师生关系、学生之间

的关系），吸引学生积极参与课堂活动，使课堂环境达到最优化状态，从而实现预定的教学目标，那么，他就是一名优秀的课堂管理者。

1. 课堂纪律管理

在教学过程中，学生可能出现各种课堂纪律问题，常见的有：迟到，打电话，看短信，发短信，吃零食，打瞌睡，看课外书，做其他功课，交头接耳，东张西望，发生争执，干扰教学，等等。在一般情况下，一个学生的问题行为如果不及时处理，可能会诱发其他学生，把问题蔓延开来，影响教学活动的正常进行。

管理课堂纪律要根据具体情况灵活处理。对一般性的课堂纪律问题，最好用暗示的方法帮助学生改正。例如，有学生交头接耳、打瞌睡、开小差，教师可用提问的方式，请他回答问题，也可用眼神盯着他看几秒，或信步走到他旁边站立一会儿，或提高讲话声调……要以关心、爱护的友好态度对待学生；不可采用过激言行，当众斥责、挖苦、嘲讽学生，伤害学生的自尊心，引起学生的怨恨情绪。

对一些非一般性纪律问题，如害怕提问、抑郁孤僻、不与同学交往等退缩行为，教师要对存在这些问题的学生加大情感投入，平时多给予关心，创造机会让他们享受学习成功的快乐；要寻找机会表扬他们，使他们增强自信心，提高学习兴趣，改变自己消极否定的自我评价，加强与同学的交往。

2. 课堂问题行为的管理

尽管制定了明确、具体的课堂规则，在教学过程中难免有个别学生“明知故犯”，甚至出现较严重的纪律问题。对这种偶发情况，教师在保证教学活动正常进行的前提下，可采取一些合适的方法①：

（1）“冷处理”。有这么一个“问题学生”，他总是喜欢坐在教室的一个角落自言自语，冷不丁还会高声说出一句话，惊得教师和全班学生都注视他，他却开心地笑起来。第一次，教师以为他有什么疑问，一问才知道他没疑问。对这样的特殊情况，教师很难一下子就解决好，因此最好不予理睬。课后了解情况后再做心理辅导。如果真是心理有严重问题的学生，教师也没办法解决，要及时联系家长。

（2）行为替换。教师提供一种合乎教学需要的行为来替换学生的不良行为，并使学生的新行为得到肯定和鼓励。例如，有学生交头接耳影响了他人，教师可点名叫该生扮演角色朗读课文或与其他学生共同表演，使其专心学习，并对其表现好的地方给予表扬和鼓励。

（3）灵活运用奖惩手段。对造成较大影响的不良行为，教师也应给予严厉的批评或适当的惩罚。但要记住，惩罚是一种教育手段而不是目的。在惩罚学生之前，教师要晓之以理、动之以情，让学生心甘情愿接受惩罚，并积极改正不良行为。

---

① 参看周健、彭小川、张军：《汉语教学法研修教程》，人民教育出版社2004年版，第534页。

3. 吸引学生注意力

吸引学生注意力是搞好课堂教学的关键之一。学生注意力能否集中主要跟教学内容、教学方法有关。语言课堂中学生是中心，教师要突出语言教学的交际性、实用性，把课堂教学组织成真实的语言使用场所，让每一个学生担任一定的角色，都能参与到其中，达到语言教学的最终目的。

七、板书与多媒体

（一）板书

板书是课堂教学普遍使用的一种重要的教学手段和表现形式，是师生在课堂上最简易的利用视觉交流信息的渠道。它既可以帮助学生理解教学内容，记笔记；也可以使课堂教学线索更清楚，更具条理性；还可以突出教学重点，吸引学生的注意力。

汉语教学的板书还有一箭双雕的效果。在汉语学习中，非韩、日学生都觉得汉语难学的重要原因是汉字难学。教学中，学生往往容易听懂教师的表述，但很难把讲述的内容与书写形式挂上钩。板书就把听说技能与读写技能联系起来，给学生提供更多的认读汉字和练习汉字的机会。①

板书的原则是简单扼要，眉目清楚，重点突出；不要随心所欲，杂乱无章。板书要准确（拼音、汉字、标点、格式等）、规范、工整、清楚、布局合理。精心设计的板书能让学生感觉到教师认真的态度和严谨的教风。如果一节课下来，黑板上什么也没有，学生会觉得很茫然，不知道自己到底应该掌握什么重点，感觉什么都不知道，也会觉得老师不负责任，随便应付。

因此，在备课时，教师应精心设计板书。设计板书一般要考虑板书的内容、位置以及板书所需的时间。如果板书内容多，所需时间长，就应该课前用小黑板或多媒体课件准备好。

教师要针对不同的教学内容，设计不同的板书。除了备课时已安排的板书内容外，有时还要依据课堂教学的实际情况灵活处理。例如，教学过程中遇到重点、难点或应该加以强调的内容时，要用板书吸引学生的注意力；在学生发言提问或回答问题时，对好的问题和答案可以板书，学生看到自己的发言能被老师重视，写到黑板上，会觉得很自豪，并激发更大的学习热情。

课型不同，板书的量也不一样。一般来说，综合课的板书较多，专门技能课中口语课的板书相对少些。

板书的内容要保留一定的时间，以便学生理解、记录和强化。

---

① 参看周健、彭小川、张军：《汉语教学法研修教程》，人民教育出版社2004年版，第539～540页。

（二）多媒体

随着计算机技术的飞速发展以及计算机的大量普及，多媒体技术教学已逐渐进入课堂。它以声像俱佳、图文并茂、动静皆宜的表现形式，以跨越时空的表现力，大大增强了学生对事物的理解与感受。因此，运用多媒体将把课堂教学引入一个全新的境界。不过，并不是所有学校都有条件开展多媒体教学，如果学校有条件，也并不是什么都要用多媒体来教学。运用多媒体教学时要注意以下问题。

1. 选择多媒体教学的依据

是否选择多媒体或选择什么样的多媒体，要依据教学目的、教学内容、教学对象和教学条件来决定。

例如，初级综合课上教语法规则，如果教师用多媒体展示精心准备的典型例句和语法形式，就可以节省不少板书的时间，把课堂时间更多地留给学生操练。如教《现代汉语教程·读写课本》第五十二课的语法，可以使用配有图画甚至动漫的多媒体课件：

复习第五十一课语法：动作的持续（1）	学习新语法：动作的持续（2）
V着	V_1 着 + V_2
持续 continuity	方式 manner
我们　上着课。	我 坐着　　看书。
教室的门关着。	他 站着　　等公共汽车。

再如，中级综合课上讲解带有文艺性的记叙文，如《中级汉语精读教程》第十四课《草原今日姑娘追》、第十八课《梁山伯与祝英台》，可以通过多媒体提供相关背景，加深学生对课文的理解和感悟。

2. 多媒体教学的原则

利用多媒体课件上课，教学信息量大，可视性和可感性强，有利于发展学生的个性。但是，传统的教学模式可根据学生的不同层次，因材施教；可多次重复，方便记笔记，容易复习；可以发挥教师的主观能动性，尤其是教师的人格魅力和富有情趣的讲述，以及师生之间的情感交流；可以根据课堂教学中出现的各种新情况、新需求随时调整教学内容和形式。所有这些，都是多媒体所不能代替的。因此，教师要正确处理好多媒体和粉笔、黑板、普通教具等传统教学手段之间的关系。以下是使用多媒体进行教学的原则。

（1）辅助性原则。作为一种新型教学手段，多媒体教学尽管有诸多优点，但其在教学过程中的作用和地位始终都是辅助性的。

（2）针对性原则。作为一种新型教学手段，多媒体教学应服务于一定的教学内容，并为了一定的教学目的而施行。

（3）适度性原则。多媒体确实弥补了传统教学模式的许多不足，但这并不意味着

多媒体是当前最适用的教学手段。我们要有选择性地适度选用，在设计多媒体课件时，既要考虑教学内容的优化设计，还要使其表现形式符合学生的认知能力。

（4）交互性原则。多媒体辅助教学与传统模式的教学是现代教育的两种重要模式，两者如车之两轮、鸟之双翼，是相辅相成的，目的都是为了提高课堂教学效果。

现在不少年轻教师都喜欢将上课内容做成 PowerPoint 课件上课，与时俱进是很好的。但有些教师因为有了课件，上课时整节课就看着课件讲，没有师生互动，黑板上一个字也没有。这样的多媒体教学效果肯定不理想。

思考与练习

1. 语法—翻译法和听说法各有哪些优缺点？
2. 任务式教学法所遵循的原则有哪些？如何贯彻实施？
3. 使用 3 种不同的教学法，写出下列生词教学的教案：

   天气　冷　热　风　雨　下（雨）　雪　刮　季节　春天　夏天　秋天　冬天　暖和　最　游泳　凉快　郊游　滑冰

4. 根据以下课文，使用功能法、任务法来设计练习：

   大卫：请问，有明天去北京的火车票吗？

   售票员：你是要硬座票还是卧铺票？

   大卫：我想要卧铺票。

   售票员：对不起，三天以内的卧铺票都没有了。

   大卫：我有急事，请您帮帮忙吧。

   售票员：你等等，我再查一下，可能有退票的。真巧，有一张明天早上九点五十分的票。

   大卫：太好了，我就要这张吧！请问这趟车几点到站？

   售票员：如果不晚点的话，后天早上八点半到站。

   大卫：好的。请问有学生证可以打折吗？

   售票员：可以。学生证带来了吗？

   大卫：带来了，这是我的学生证。

5. 备课前教师要做哪些准备工作？
6. 编写教案要注意哪些问题？
7. 在课堂教学中，教师要如何提问才能更好地促进师生互动？
8. 设计一个课堂教学情境，谈谈你会怎样运用非语言表达技能。
9. 设计一个课堂教学情境，谈谈你会怎样运用表扬技能。

10. 在《博雅汉语》这套教材中选一篇课文，设计教学该课文的板书。
11. 在《阶梯汉语·中级精读》这套教材中选一篇课文做一个 PowerPoint 教学课件。

本章参考文献

[1] Timothy Light（黎天睦）. 现代外语教学法——理论与实践［M］. 北京：北京语言学院出版社，1987
[2] 曹贤文. 内容教学法在对外汉语教学中的运用［J］. 云南师范大学学报，2005（1）
[3] 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
[4] 崔良，叶军. 信息差与口语教学［C］//中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文选. 北京：北京语言学院出版社，1993
[5] 崔永华，杨寄洲. 对外汉语课堂教学技巧［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，1997
[6] 桂诗春. 应用语言学［M］. 长沙：湖南教育出版社，1988
[7] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2002
[8] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教师标准［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2007
[9] 李静，邹广德，陈学星. 教师教学指南［M］. 济南：山东大学出版社，2007
[10] 李娟. 任务型教学法与3P教学法的理念依据及模式比较［J］. 陕西教育学院学报，2007（3）
[11] 李燕. 任务型教学法与对外汉语初级口语教学［J］. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2006（3）
[12] 刘壮，等. 任务式教学法给对外汉语教学的启示［J］. 世界汉语教学，2007（2）
[13] 卢伟，等. 功能和形式的关系及其处理原则［C］//中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文选. 北京：北京语言学院出版社，1993
[14] 吕必松. 对外汉语教学发展纲要［M］. 北京：北京语言学院出版社，1990
[15] 吕必松. 吕必松自选集［M］. 北京：北京语言学院出版社，1994
[16] 马箭飞. 任务式大纲与汉语交际任务［J］. 语言教学与研究，2002（4）
[17] 潘文晋. 体裁教学法与大学英语阅读教学［J］. 三峡大学学报（人文社会科学版），2009（1）
[18] 盛炎. 语言教学原理［M］. 重庆出版社，1990
[19] 束定芳，庄智象. 现代外语教学——理论，实践与方法［M］. 上海：上海外语教育出版社，1996
[20] 王立非. 现代外语教学论［M］. 上海：上海教育出版社，2000
[21] 袁洪婵. 全语言——理论基础，实践，启示［J］. 外语与外语教学，2001（8）
[22] 张占一. 美国纽约州教育厅现代语言交际大纲简介［M］//教学与科研. 北京：北京语言学院出版社，1994
[23] 周健，彭小川，张军. 汉语教学法研修教程［M］. 北京：人民教育出版社，2004

［24］周军．教学策略［M］．北京：教育科学出版社，2003
［25］周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996
［26］周小兵，陶思佳．课堂教学中的互动与垂直结构［C］．不同环境下的汉语教学国际学术研讨会，珠海，2008

第三章 第二语言习得

本章简单结合实例，介绍第二语言习得（简称“二语习得”）的基本概念、主要内容和二语习得研究的相关成果。本章的学习目的有二：第一，如《国际汉语教师标准》（国家汉办，2007）所述，使教师“了解第二语言习得与学习策略的基本理论和知识，并能运用其指导汉语教学实践”；第二，为进一步进行二语习得研究打好基础。

二语习得研究发源于20世纪60—70年代，很快成为狭义应用语言学（外语教学）中最有影响的领域。它跟以往外语教学研究的最大区别表现在对象和方法上。在对象上，二语习得研究把学生习得过程中不断变化的语言作为一个实在的语言体系，考察它的组合聚合规则和发展规律；注重研究二语习得的特点、过程和规律（跟母语习得对比）；同时研究学习者的心理过程和特点。在方法上，二语习得研究一方面借鉴本体语言的研究方法和范式，另一方面借用心理学的理论、研究方法和考察分析统计等手段。

我们在第一章谈到，对外汉语教学学科主要探讨3个方面的问题：教什么，怎么教，怎么学。通俗一点说，怎么学，就是二语习得要研究的问题。不知道学习者怎么学，就很难找出科学、高效的教学方法。找出二语习得的特点和规律，就可以大大促进二语教学。

第二语言在多民族、多方言国家很常见。英语是目前世界上使用人口最多的第二语言。据1985年的统计，全世界47亿人口，只有3.25亿人本族语是英语。但是，有不少国家（约14亿人）将英语作为官方语言，对这14亿人中的大多数人来说，英语是第二语言。此外，还有接近10亿人由于各种各样的原因，把英语当做第二语言来学习。因学习人数多，英语二语习得研究最成熟，成果最多。汉语作为第二语言的学习历史也很长（参见本书第六章），但汉语作为第二语言习得的系统研究20世纪90年代才开始，至今不过十几年。

第一节 第一语言的作用与对比分析

第一语言对第二语言习得会产生巨大影响。不少人将二语习得描绘成克服一语影响、逐步用目标语特征取代一语特征、大致接近母语者言语的动态过程。对比分析在二语习得研究开始前就存在，但到了20世纪中期，它才成为一种跟理论密切结合的系统

方法论。对比分析跟二语习得紧密相连，讨论二语习得不能回避对比分析。

一、对比分析的心理学基础与流派

（一）心理学基础

对比分析的心理学基础是行为主义心理学，它有以下几个重要概念。

1. 习惯

心理学家华生（Watson）的古典行为主义认为，刺激诱发（elicit）反应。刺激达到足量的频率，反应就形成习惯（habit）了。心理学家斯金纳的中期行为主义理论认为，反应比刺激重要。反应发生后，若有一个特定行为强化它，就可能促进习惯的形成。习惯的形成，可通过模仿（imitation）或强化（reinforcement），即根据学习者反应的适当与否，给以奖励或惩罚，直到只发生适当反应为止。

在一语习得中，儿童模仿成人话语，获得相应的奖励或指正，并借此构建习惯表达，进而掌握第一语言。二语习得类似。刺激—反应联系构成了二语习惯，模仿和强化是重要手段。

2. 迁移与偏误

旧习惯会对学习新习惯产生干扰（interference）。学习者已经掌握的语言会对他们学习其他语言产生影响，这种影响就叫迁移（transfer）。语言迁移有两类：正迁移和负迁移。

正迁移，指有利于语言学习的迁移，当第一语言的某些语言点跟第二语言相同时就可能出现。例如，法语与英语都有 table 这个单词，其意义相同。再如，一些简单动词谓语句，汉语和英语相同，如“我学习法语。/I study French.”。类似情况下，可以把第一语言的形式转移到第二语言中。学习只是发现两种语言中相同的形式。

负迁移，也叫干扰，是由于套用母语模式或规则而产生的错误或不合适的目的语形式。当两种语言用不同形式表达同一意思时，学习者将第一语言的形式迁移到第二语言中，就会出现偏误（errors）。如，英语母语者受英语后状语（I went to the school *yesterday*）的影响，学汉语时会说“我去了学校昨天”。再如，英语母语者容易把汉语不送气的清塞音 b、d、g 读成浊塞音。

这类偏离目的语、不符合目标语规则的语言现象，就是偏误。学习第二语言，必须克服类似的负迁移，减少偏误的出现。

概言之，语言迁移一定会发生。第一语言和第二语言的不同点会出现负迁移并导致偏误；第一语言和第二语言的相同点会产生正迁移，促进学习。

不少人认为偏误可以避免，并尝试通过对比学习者母语和目标语，认定二者区别，预测偏误可能出现的范围。在这些地方进行适当的课堂练习，使学习者避免第一语言负

迁移。

“迁移”、“干扰”是行为主义心理学常用的术语，其含义非常广，可泛指广义的学习心理行为。因此，有些对行为主义持批评态度的学者提出了“跨语言影响”（cross linguistics influence）（Richards，2005）这一术语，特指借词、干扰和语言迁移等反映语言间相互影响的现象。

（二）流派

“对比分析假说”（contractive analysis hypothesis）有两派：强硬派和温和派。

强硬派宣称：第二语言所有偏误都可以通过对比目标语和母语来预测。

温和派认为：并非所有偏误都源于母语干扰；对比分析需要跟偏误分析共同进行；偏误应来自学习者的真实语言，而不是从语言对比中推测出来；对比分析可以证实哪些偏误是由第一语言和第二语言的区别引发的。显而易见，温和派的观点更符合实际，更具有可操作性。

二、对比分析的内容与程序

（一）内容

对比分析的语言学基础是结构主义，强调对一种语言进行细致描述。描述基础是组成句式的不同范畴。对比分析更重视语言差异，多数对比研究基于语言表层的结构特征。

下面是二语习得专家埃利斯（Rob Ellis）提出的对比“等级”（degrees）：

（1）第一语言和第二语言的某个语言点没有差异。如法语的缩略形式 j'ai 和英语的缩略形式 I've 对应。

（2）第一语言的两个语言项等于第二语言的一个语言项。如英语作为第二语言，德语中的 kennen 和 wissen 对应于或并入英语的 know。

（3）第一语言中的某个语言项在第二语言中不存在。如德语中从句的语序跟主句不同，但在英语中两种句式的语序一样。

（4）第一语言中的某个语言项在第二语言中的等值项有不同的分布。如在许多非洲语言中，ng 出现在词首，但在英语中，它只出现在词中或词尾（如，si*ng*er 和 thi*ng*）。

（5）第一语言的语言项和第二语言没有相似之处。如在西班牙语中，否定词在动词之前（no se），而在英语中，否定词在助动词之后（I don't know）；此外，英语否定式要用助动词系统，而西班牙语不用。

（6）第一语言中一个语言项在第二语言中有两个或多个语言项与之对应。当法语

是第二语言时，英语中的 the 分化为法语的 le 和 la。

汉语跟其他语言的对比，也可以用这个模式来描述：

（1）学习者母语跟目标语汉语一样。许多语言都有辅音 s，跟汉语辅音 s 一样。不少语言跟汉语一样，含动词的主要句式是 SVO。

（2）学习者母语两个语言点对应汉语一个语言点。越南语的 mười、mươi 对应于汉语的“十”。其中，mười 是基数词，如：

Anh ta năm nay *mười* tuổi.（他今年十岁。）

词译：他　年　今　十　岁

Tôi　chỉ　còn　*mười* sáu đồng.（我只剩十六块。）

词译：我 只　剩　　十　六　块

muoi 是位数词，如：

già Kỳ đã bảy *mươi* lăm tuổi.（祁老太爷已经七十五岁。）

词译：老 祁 已 七　十　五　岁

汉语“十”单独出现的是基数词。跟其他数词共现时，基数词跟后边的基数词是相加关系，如“十六”是“10 + 6”。位数词跟前边的基数词是相乘关系，如“七十”是“7 × 10”。

（3）学习者母语中的语言点在汉语里没有对应成分。如英语定冠词 the、韩语敬词、泰语表示说话人性别的成分，汉语普通话中都没有。

（4）学习者母语中的语言点和汉语中的等值项分布有同有异。英语及不少语言的被动句跟汉语的被动句分布有相同之处，也有不同之处。如：

The bowl has been broken into pieces. 碗被打得粉碎。

The plan has already been drawn up. 计划已经拟出来了。

More highways will be built here. 这里将修更多的公路。

可以看出，英语的有标志被动句比汉语要多一些；有些跟汉语形式被动句大致对应，有些跟汉语非被动句对应。

（5）汉语中的语言点学习者母语没有。汉语的个体量词（一棵树、两盏灯）和名词动词形容词重叠式在许多语言中没有。

（6）学习者母语中一个语言点大致对应于汉语中两个或多个语言点。英语 or 及许多语言中的相应成分，在汉语中大致对应于“或者”和“还是”。“或者”一般出现在陈述句中，“还是”大多出现在疑问句中。不少语言的“2”，大致对应于汉语的“二”和“两”。

上述语言差异可跟学习困难联系起来，排列出“困难等级”（hierarchy of difficulty）。如上述（1）到（6）构成的困难等级从零级逐步升到最高的 5 级。

对比分析假说对二语教学有积极的指导作用，可以预测出不少学习难点和偏误。我们在教学中看到，二语习得者常常出现滥用“被”字句的偏误，不会使用汉语的个体量词和重叠式，分不清“二”和“两”、“或者”和“还是”。如：

*鞋子被他刷得很干净。// *你卖苹果或者香蕉？

*他昨天打打篮球。// *他买了二本书。

这些学习难点和偏误，主要是由学习者第一语言和第二语言汉语的区别造成的。前边讨论的对比分析，基本可以预测这些偏误的出现。

（二）程序

1. 经典程序

一般来说，经典的对比分析有4个步骤：

（1）描写（description）。对学生的母语和目的语进行准确、清晰的描写。这种描写以一定的语法体系为依据。

（2）选择（selection）。选择一定的语言项目、规则或结构进行对比。

（3）对比（contrast itself）。找出两种语言关系中的特殊点。这要依靠参照点的有效性，即具有可比性。

（4）预测（prediction）。对学习中可能出现的错误和难点进行预测。

以上程序是从总体来说的，是从一般到个别的。即先整体描述两种语言，再选择对比的语言项目，然后对比选出的语言项目，最后预测。但对于个体的外语教师或二语习得研究者，它不一定合适。因为整体描述两种语言工程很大，难以操作，选择语言项目的标准是什么也不清楚。

2. 针对教学和习得的对比程序

对于从事汉语作为外语教学的个体教师和研究者来说，对比分析可以使用如下更为实用的程序：

（1）发现。即在教学中发现值得进行对比研究的语言点。一般来说，学习者在输入（理解）、输出（生成）中出现问题最多的语言点，往往就是最值得研究的。如韩国、日本及其他不少国家的学生常常用“一点”误代“有点”（我今天一点累），许多国家的学习者容易混淆“二”和“两”（我买了二本书）。

（2）选择。发现的问题，有些跟母语关系密切，需要进行对比研究；有些跟母语无关或关系不大，无须进行对比研究。选择的过程就需要进行初步的对比。如，把汉语“一点”、“有点”跟韩国语、日语中的对应成分进行初步对比，会发现学生偏误跟母语密切相关。此外，如果一些语言点前人已有很成熟的对比成果，也不必重复研究。

（3）对比与解释。通过细致的描写、精心的对比，找出某些语言点在两种甚至多种语言中的相同点和不同点，并能够解释学习者偏误的生成原因和路径。

（4）教学。通过对比等级、困难等级认定，结合教学实践，找出该语法点的最佳教学方法。即用什么方法手段帮助学习者更好、更快地掌握该语法点，减少、避免偏误产生。

三、对比分析的不足与发展

（一）不足

20 世纪 60 年代以来，对比分析假说受到一些批评，主要有以下 3 点。

1. 非干扰性偏误的事实

事实证明，有一部分偏误不是母语负迁移引起的。母语汉语的英语二语习得者将 child 的复数形式说成 childs，是由 student—students 类推而来的，跟母语汉语无关；汉语二语习得者说“我国家”可能是从“我家”泛化而来的。这类偏误可称为“非语际迁移偏误”。

布鲁克斯（Brooks）曾概括出引发学习者偏误的 4 种原因：①学习者不了解结构类型，因此出现随机性偏误；②正确的模式没有得到足够的操练；③由一语引起的误解；④学生遵循语法的普遍规则，但这一规则不适用于某一特殊情况。其中只有③是由母语干扰造成的，其余 3 类原因引发的偏误都是非干扰性的。也就是说，只研究干扰性偏误的对比分析，对外语教学的作用不像以前说的那么大。

2. 理论批评

乔姆斯基认为，斯金纳对动物行为所做的实验不能证明人类在自然环境里的语言学习。“刺激”和“反应”这类术语没有说明引起说话者反应的刺激到底是什么，“模仿”和“强化”不能真实反映语言创造性。若孩子仅仅模仿听到的句子，就不能学会新习惯。

“差异”等同于“困难”的观点也受到质疑。“差异”是语言学概念，“困难”是心理学概念。学习难度的级别不能只由两种语言系统的差异等级来推定。对比分析预测出学习难点，并不一定产生偏误。

此外，对比分析没有等值翻译的理论基础，语言学根基也不牢固。它通常只比较成对的可翻译句，不管交际功能。真正等值的句子不但应该有相似的结构，还应该有相似的交际功能。例如，法语的“si + 条件从句”可表达几个功能：假设，要求，建议；英语的“if + 条件从句”只有第一个功能。又如，英语的“A or B”可以用于疑问句和非疑问句，汉语的“A 或者 B”只能用于非疑问句。科学、合理的对比分析不但要进行形式、语义对比，还要进行语用的对比。

最后，语境和情景的变化会使学习者语言显示出不同特点。对比分析应将这类变量纳入其研究范围，对偏误可能发生的非语言学语境和语言学语境进行预测。

3. 来自实践的批评

实践证明，对比分析作出的一些预测（如学习难点、可能出现偏误的地方）是表面化的，准确度低于教师从教学实践中总结出来并得到证实的预测。

（二）对比分析的发展

随着研究的深入，对比分析不断发展、改进，具体表现在3个方面。

1. 回避

回避（avoidance）指学习者故意不使用某个语言形式。如英语包含定语从句的句子（This is an English-Chinese dictionary which is useful for you.），对汉语、日语母语者很难，对波斯尼亚语、阿拉伯语母语者不太难。因为汉语、日语没有近似句式，而波斯尼亚语、阿拉伯语有近似句式。但调查发现，在生成此类句式时，汉语、日语母语者偏误很少，波斯尼亚语、阿拉伯语母语者偏误很多。这跟对比分析假说矛盾。考察发现，在最应该使用此类句式时，中国和日本学习者经常故意回避，而母语为波斯尼亚语和阿拉伯语的学习者很少回避。

在印欧语系中，很少有跟汉语“把”字句对应的句式。按传统对比分析，学习难度应该比较高。但统计显示，母语印欧语系的学习者开始学习“把”字句时，生成偏误也不是很多，因为他们极力回避该句式的使用，用“把”字句的频率比本族人低得多。

这表明，在生成和理解第二语言时，一语影响确实很大，但并非都引发偏误。对比分析预测偏误的作用可能不那么大，但它可以成功预测理解性偏误和回避。

2. 相似等级

相似等级（degree of similarity）指两种语言中对应的语言点表面相似，实际上有一些区别。当两种语言间存在这种“决定相似度（a crucial similarity measure）时，干扰更可能引发偏误，如英语和旁遮普语含有 of 的所属结构。而当两种语言差距明显时，偏误出现反而不多，如英语和旁遮普语介词的位置、句中动词等。

印欧语没有声调，越南语有声调。越南学生初学汉语时比较容易大致发出汉语声调；但一直到高级阶段，仍有不少学生发第四声时降得不到位。原因是越南语有两个声调是降调，一个是32，另一个是331，不少学习者以为它们跟汉语第四声一样，就照搬到中介语里。

前边讲到对比等级的第4级（第一语言某语言项在第二语言中等值项有不同的分布），有对应关系的语言点既有相同之处，又有不同之处。学习者只看到相同点和表面的不同点，忽略了细微的差异，最容易出现偏误。再看一个实例。

越南语被动句常用标志词有“được”和“bị”，分表如意和不如意；汉语被动句常用标志词“被”，主要用于不如意，也可用于如意：

a.　　Nó　bị　thầy giáo phê bình một trận.

词译：他　被　　老师　批评　一　顿

意译：他被老师批评了一顿。

b.　　Chị ấy được bầu làm bí thư thành uỷ.

词译：她　　被　选　作　书记　市　委

意译：她被选为市委书记。

此类情况似乎应归入对比等级 2 级，学习并不困难。但越南学生常常生成以下偏误：

＊他昨天被感冒了。

为何困难等级低，偏误却比较多？原因是以上对比不够准确。如：越南语使用 bị 、được 的句子，谓语动词还可以是不及物动词：

c.　　Tôi　bị　ốm　rồi.

词译：我　被　病　了

意译：我病了。

d.　　Bố mẹ　cố gắng để Nam được đi học.

词译：父母　　尽力　让 小南　被　上学

意译：父母尽力让小南上学。

而汉语的“被”字句，主要谓语动词一般不能由不及物动词充当。越南语和汉语相关语言点的对比可以图示如下：

越南语		汉语
S_1: NP_1＋bị+（NP_2）＋VPt./VPi.	→ S_1；↘ S_2	S_1: NP_1+VPi.
S_2: NP_1＋được＋（NP_2）＋VPt./Pi.	↗ S_1；→ S_2	S_2: NP_1+被+（NP_2）+VPt.

VPt. 表示及物动词，VPi. 表示不及物动词

这种情况就是大致对应的等值项分布不完全一样。前边讲过的对比等级 4 级，其实也就是所谓“相似等级”。学习者以为只是“二对一”的情况，以为越南语用 được、bị 的句子只要在汉语里用“被”就行了，因此容易生成类似“＊我被感冒了”的偏误（周小兵，2007）。

相似等级在汉语二语习得中还有一种特殊现象：日语的汉源词。在历史发展中，日语不但借用汉字作为书面形式，而且借用了大量词汇，使得现代日语中存在不少汉源词。现在，日本还在使用约 3000 个常用汉字。因此，日语中存在不少汉日同形同义词（如“内容、参加”）和一部分同形异义词（如“告诉、颜色”，日语意思分别是“控

告、脸色”)。前者可以产生正迁移，促进日本人的汉语习得；后者就是一种特殊的“相似等级”语言点，容易产生负迁移，引发偏误。

第一语言的干扰往往出现在某个特定语境里。二语习得研究的任务之一就是准确、详细地说明什么构成“关键相似度”，以更准确地预测、解释干扰发生的时间。这就需要综合心理学因素和语言学因素。发展中的对比分析尝试做这方面的研究。

3. 干扰是学习者的策略

如果把二语习得作为学习者的主动行为，就会将储存二语知识和使用已经储存的知识看做学习者的策略。“策略”是对语言学习和运用进行认知考察的一部分。干扰和策略的观点并不矛盾。学习者的第一语言知识可作为生成程序中一部分输入物发挥作用。

科德（Corder）（1978b）简单描绘了“干扰”（interfere）可能重塑为学习者“策略”的方式。他提出，当一语跟二语相似时，第一语言可以用于学习第二语言的发展，促使学习者更快地沿着普遍语法的路径前进。干扰性偏误并非源于负迁移，而是源于“借用”。当学习者缺乏目标语资源而遇到交际困难时，往往借助第一语言来补偿。

科德提议将“干扰”的概念重构为“调解”（intercession）。前者是学习的一个特征，后者是交际的一个策略。克拉申（Krashen）（1981）认为，学习者没有足够的目标语知识达到目的时，可以用第一语言来开始话语。他们都把一语看做资源，学习者可以用它克服二语的限制。

“策略”的存在源于已经输入的处于存活状态的知识。一语知识只是这些知识中的一种。二语习得认知观不排斥一语的作用。确切地说，一语的使用是普通心理过程的一种表现——依赖旧知识运用新知识。“调解”观把学习者当做二语习得的积极贡献者来考察。

四、汉外对比分析及其在汉语教学中的应用

（一）宏观

如吕叔湘（1977）对汉英语法的整体异同进行考察，概括出3种情况：

第一，彼此不同。如，疑问句和非疑问句，英语语序不同（相同只是偶然），汉语语序相同：

你在看什么？What are you reading?

第二，一对多。汉语一而英语多，如：

你要看什么？*What* would you like to read?

我想看点什么。I should like to read *something*.

我不想看什么。/我什么都不想看。I don't want to read *anything*.

英语一而汉语多，如英语没有“我们”和“咱们”的区别。

第三，彼此有无。如句中一个成分，英语要说，汉语可以不说，甚至不能说：

He asked me whether *you* would be there. 他问我你去不去。

He asked me whether *I* would be there. 他问我 [ ] 去不去。

He asked me whether *I* would be able to be there. 他问我 [ ] 能不能去。

汉语可以重复，英语不能重复，如：

买书卖书。Buy and sell books. // 看书看报。Read books and newspapers.

（二）微观

从语法上看，微观研究指一些具体的语法项目考察。如“了”是汉语语法的学习难点。赵世开、沈家煊（1984）对英译汉、汉译英材料中跟“了”相关的统计发现，跟英语一般过去时和完成体互译的“了”分别为715句和313句，只占总数的75%，说明“了”还有其他一些功能。赵永新（1996）对个别母语英语者的习得考察发现，初中级学习者基本上将“了”跟英语一般过去时和完成体等同，凡是过去发生的都用“了”（*我是上星期回来了），或经常回避“了”的使用（明天我们吃饭<u>以后</u>再谈吧）。

张世涛（1995）从义项对应与否、及物不及物、兼类、双音节趋势、动词与动补组合等5个方面对汉英词语进行对比，并结合汉语二语教学实践，分析了母语英语学习者汉语偏误（如“*我破了杯子”）的来源。金珍我（2002）对汉语、韩语的量词进行了系统的对比研究，发现它们的相同之处很多，不同之处也不少。例如，韩语数量组合常放在名词之后，韩语量词跟汉语量词有时是一对多的关系（“一根香烟、一辆车、一台机器”中的量词韩语都是dae）。这些无疑会对韩国人学习汉语造成干扰。周小兵（2007a，2007b）使用对比等级等模式，对越南语汉语、韩国语汉语若干语言点进行了对比，找出了越南人、韩国人学习汉语一些语法偏误的原因。

不少偏误分析的研究也都使用对比分析法。如肖奚强（2002）分析了韩国学生的语法偏误，指出其中部分是受母语影响产生的，如“*我三年学习汉语了”，因韩语无补语，时点、时段用状语表达。铃木基子（2003）对比汉日存在句，指出两种语言在认知上和结构上的区别，证明了“*他的东西在屋子”源于日语迁移。何黎金英（2007）的研究指出，汉语“已经”和“了$_1$”在越南语中的对应形式都是时间副词đã，构成对比等级6级，难度等级5级。越南学习者不知道汉语何时用“已经”，何时用“了$_1$”，何时二者共同使用，容易出现以下偏误：“*昨天晚上，京珠公路上<u>已经</u>发生一起撞车事故。”

第二节　偏误分析

传统的偏误分析（error analysis）跟对比分析相连，服务于教学，做法是收集常见错误并进行分类。随着习得研究的深入，人们发现偏误不仅跟母语干扰有关，还跟目标语规则泛化相连；偏误分析成为中介语研究、习得顺序研究重要的组成部分。

一、偏误分析的作用

（一）深化汉语习得研究

考察偏误产生的原因和途径，是习得研究的重要内容。先看一个简单的例子。学生为什么会出现“＊我昨天见面了老师”？最少有3个原因。第一，母语迁移。英语可以说：“I *met* my teacher yesterday.”不少语言（法语、韩语、日语、越南语等）中相同意思的动词都能带宾语。第二，目标语的规则泛化。汉语可以说：“a. 我昨天见了老师。b. 我昨天看见了老师。”“见、看见”和“见面”有相同的语素；这3个词对初学者来说，意思差不多。“见、看见”可带宾语，自然会让学习者产生类推，认为“见面”可以带宾语。第三，教学误导。不少教材、词典将“见面”英文注释为“meet”。学习者认为，meet可以带指人名词做宾语，“见面”自然也可以。

偏误分析要找出偏误出现的种种原因，探索学习者生成偏误的心理机制，必然会推动二语习得研究。

习得顺序的研究也离不开偏误分析。根据丁雪欢（2006）的研究，外国人学汉语中的特殊问句，并不是同时习得所有的疑问代词，而是大致按照以下顺序逐步掌握的：

怎么样/什么→多少（＋N）/几→哪里/谁→怎么＋动词→多＋形容词

这个顺序的得出，需要考察学习者的使用率、偏误率和正确使用率等数据，需要对学习者的相关偏误进行系统研究。

（二）促进对外汉语教学

偏误分析，就一定涉及对偏误的解释和纠正。这种解释和纠正可以让学习者了解偏误的原因，更好地掌握汉语语言规则，减少偏误出现。根据偏误出现点和频率，教师可以有针对性地进行教学，编写者可以编纂出更符合学习者需要的教材和词典。例如前边谈到，研究出外国学生疑问代词的习得顺序，就可以参照它来进行教材编写和教学实施，就可以促进学习速度。

跟学生讲解汉语规则，只结合正确的语音、词汇、语法去解释，是一种方法。结合学生偏误来讲解汉语规则，在某种意义上更为有效。就好像对没有任何病痛的人讲卫生、保健知识，和针对某些人的病痛讲解卫生、保健知识，后者的效果往往比前者要好。

（三）推动汉语本体研究

要对学习者的偏误进行全面、准确的解释，就必须弄清楚相关的语法规则。以往的本体研究往往从本族人的视角看问题，从符合汉语语法的语言现象里去找问题。这种视角是单向、狭窄、静态的。偏误研究必须从外国人外族人的角度看汉语，从多语对比的层面观照汉语，从不符合语法规则的中介语现象里去找问题，从产生和发展去纵向观察中介语。这种视角是多向、宽广、动态的。全新的视点，自然会促进研究理论、方式、程序、手段的创新，促进汉语本体研究的突破。

有不少词典说“反而”表示转折。一些留学生据此造句，结果出现偏误：“*我去了车站接她，她反而没有到。”为解释学生偏误，语法学家马真研究发现，“反而”并非简单表示转折，它的使用需要条件。如：

以为进入9月会凉快了，想不到不但没有凉快，反而更热了。

条件有：A. 某情况发生；B. 按常理，A会导致另一情况发生；C. 另一情况没有发生；D. 出现了跟另一情况相反的情况。“反而”出现在D项，A、B、C 3项往往可以省略其中的一到两项。

以往对“除”字句的研究不够深入。周小兵（1993）结合留学生语法偏误（如“*除爬山外，他们都游泳了。”），对“除”字句和英语句式进行对比，发现加合式、排除式的区别，英语靠介词标示，汉语靠副词及其他手段（周遍性词语）标示。如：

Other persons in the class left *besides* him.

除了他，班里其他人<u>也</u>走了。（加合式）

Other persons in the class left *except* him.

除了他，班里其他人都走了。（排除式）

All rooms are occupied *except* this room.

除了这一间，全住满了。（排除式）

汉语和外语的上述异同，给学习造成困难，是引发学习者生成偏误的原因之一。

可见，基于偏误分析的研究，对汉语语法的本体研究有重要的启发；偏误研究及整个对外汉语教学的需求，是推动汉语语法研究的动力。

（四）偏误分析的不足

偏误分析着眼于错误的语言成分，重点考察跟目标语不一致的地方，有时会给人片

面以至错误的信息。二语习得不但要考察跟目标语不同的地方，还要考察跟目标语一致的地方，要全面考察学习者经历的发展顺序（中介语连续体）。

偏误分析要列出各类偏误的清单，为中介语研究提供有用的信息。但是，这些信息是远远不足的。要了解第二语言的习得顺序，需要分析所有语料，包括正确句和偏误句。只有这样，才能看出习得的轨迹。如特指问句的习得阶段可以描述为：

A. What's he doing?

B. What he is doing?

C. What is he doing?

D. What's he doing?

一个学习者说出 A 句，不等于他已经掌握了特指问句。他可能只是把 What's 当做一个语块来习得，不知道它是 what 和 is 的缩写形式。后来他可能说出 B 句。这并不代表学生的退步，而可能是一种进步，说明他开始将 what 和 is 分开。下一步，他就可以造出 C 句，并进而说出 D 句。其中 B 是习得过程中不可缺少的。D 不是 A 的简单重复，而是高层次的循环。只分析偏误，就看不出学习者的类似习得过程。偏误分析用于中介语发展各阶段，不仅为了预防偏误，而且把偏误当成一个指南，来研究语言学习过程的内在运作。

二、偏误分析的步骤

偏误分析一般有 6 个步骤，以下以语法偏误分析为例。

（一）语料收集和选择

语料有自然语料（作文、对话录音等）和非自然语料（语音、词汇、语法练习等）。要考虑样本的大小、类别（如口语还是书面语，随意语体还是谨慎语体）、一致性（学习者年龄、母语、学习阶段）等因素。

（二）偏误识辨

第一，要区分“失误”（lapse）和“偏误”（error）。后者是缺乏语言能力造成的，前者是一时疏忽引起的。区分二者的标准有两条：一是出现频率的多少。偶尔出现，可能是失误；出现较多，可能是偏误。二是生成者能否自己纠正。可以自纠是失误，不能自纠是偏误。偏误分析的对象主要是后者。

第二，要区分“显性异常”（overtly idiosyncratic）和“隐性异常”（covertly idiosyncratic），也可称为“显性偏误”和“隐性偏误”。显性偏误在形式上违反句法规则，如“他破了杯子”、“这双鞋子一点大”。隐性偏误从一个句子内部看可能没有语法毛病，但放在上下文或语境里就有问题了。“我不比他矮”没有错。但在“他一米七，我一米

八。我不比他矮。”中，我们就知道，作者想表达的应该是“我比他高”。再如，“他去了两个小时了，怎么还不来？”后一分句单看没有句法错误，但看了前一分句，就知道后一分句应改为“怎么还不回来”。

（三）偏误点的确定与纠偏

以语法为例。偏误句可能包含多个句子成分、多个实词和虚词。偏误点是指引发偏误的具体成分，或者具体的词语。偏误点的确定跟偏误纠正密切相关。如以下两句：

A. *我等着他在图书馆。　　B. *釜山是在韩国第二大城市。

A句偏误点是“着”还是“在”字结构？通过纠正（我在学校门口等着他），可以看出偏误点是“在”字结构错位，而不是“着”的问题。B句应改为“釜山是韩国第二大城市”，而不宜改为“釜山在韩国是第二大城市”。偏误点是“在”的误加，而不是所谓“在”介词结构错放在动词“是”后边。

（四）形式分类

形式分类有两种。第一，从传统的语法范畴（词类、句子成分、句式）等入手进行分析。如：“*我旅行中国。”是不及物动词带宾语导致的偏误，“*我一年学了汉语。”是把补语“一年”用做状语了，“*我把这本书没看完。”是“把”字句否定词错位。

第二，从标准数学范畴入手，对比偏误形式跟正确形式，概括二者区别。一般分为5类：一是误加：“*我和他在一起去看奥运比赛。”二是遗漏：“*他在广州住了六［个］月。”三是错位：“*小王比较跑得快。”四是误代：“*小李通常迟到。”五是杂揉：“*他们的日子过得更加幸福多了。”所谓“杂糅”，是两个句式混在一起，如最后一句，是“……更加幸福了”和“……幸福多了”的杂糅。

偏误分类大多是上述两种方法的结合，如先用语法范畴分类，再使用数学范畴分类。

（五）偏误探源

偏误探源主要是解释偏误产生的心理原因。详见本节“三、偏误类别与原因”。

（六）偏误评估

偏误评估是评价每一个偏误对教学影响的严重程度。从严重性看，偏误可分成两类：局部性偏误（local errors），只影响句中某一个成分，不影响整句理解，很容易纠正；整体性偏误（global errors），影响整句结构，理解困难，不容易纠正。如：

A. *天气很冷，冷风刮，有时下雪。

B. ＊天气暖和，很多人去河边或者去公园看樱花。入学、参加工作等，这个季节也是新生活开始的季节。

A 句只是个别相临词语的错序，不影响句子理解，纠正也非常容易（“冷风刮”改为“刮冷风”）。B 句整体结构有问题，理解困难，难于纠正。经考察发现，该句受作者母语日语主题句影响，“入学、参加工作等”跟“新生活”相关。可改为：

天气暖和，很多人去河边或者去公园看樱花。这个季节也是入学、参加工作等新生活开始的季节。

三、偏误类别与原因

偏误可以有不同的分类。从语言要素看，有语音、词汇、语法、汉字、篇章等几大类；从前面讲的数学模式看，有误加、遗漏、错位、误代、杂糅等 5 类。这里主要从偏误产生的原因来考察，将偏误分成 4 大类。

（一）语际偏误

语际偏误（interlingual error）就是由母语负迁移引起的偏误，又称“干扰性偏误”或“对比性偏误”，是对比分析的重要内容。鲁健骥（1984）的研究显示，不少英语母语者受母语干扰，把汉语不送气清塞音 b、d、g 读成浊塞音。再如，初学汉语的英语母语者，受“I learn Chinese every day.”的影响，可能说出“我学习汉语每天”的偏误。有关分析方法在本章第一节“第一语言的作用与对比分析”中已详细讨论过，此处不赘叙。

20 世纪 70 年代初，不少学者用统计方法对偏误进行研究，发现语际偏误数量不多（表 3.1）。

表 3.1　不同研究显示的英语作为第二语言语法中干扰偏误的比率

研　　究	干扰偏误比率	学习者类型
Grauberg（1971）	36%	一语德语，成人，高级班
George（1972）	33%（大约）	一语混合，成人，毕业班
Dulay 和 Burt（1973）	3%	一语西班牙语，儿童，不同层次
Tran-Chi-Chau（1974）	51%	一语汉语，成人，不同层次
Mukattash（1977）	23%	一语阿拉伯语，成人
Flick（1980）	31%	一语西班牙语，成人，不同层次
Lott（1983）	55%（大约）	一语意大利语，成人，综合性大学

从表3.1可看出以下几点：第一，不同研究得出的比率大不相同。这可能涉及偏误选择、编排以及偏误语料变量的不同（学习者年龄、第一和第二语言对比差异的等级、材料类别）。第二，一般研究中母语干扰性偏误的平均比率大约是33%，说明大多偏误并非来自第一语言的负迁移。第三，Dulay 和 Burt 的干扰性偏误比率明显低于其他研究者，原因是儿童并非通过转移或对比其第一语言来组织第二语言，而是以一种独立语言系统的方式来架构第二语言，方式跟习得一语相同。

各家的统计都说明，语际偏误并非像对比分析强硬派说的那么多。

（二）语内偏误

语内偏误（intralingual error）指第一语言内部的发展偏误，又称“目标语规则泛化偏误”、“发展性偏误”。例如，初学汉语者往往会把第三声发得类似第二声。原因是学习者先学调值35的第二声，后学调值214的第三声，受第二声的影响，把第三声的升调部分发成了35。

Dulay 和 Burt（1973，1974）根据偏误的心理学来源，确定了偏误的4种类型：

（1）类似干扰的偏误。反映了学习者本族语的结构，但在目标语第一语言习得语料中没有发现。

（2）第一语言发展中的偏误。不反映学习者本族语的结构，但在目标语第一语言习得语料中可以发现。

（3）模糊性偏误。很难判定是类似干扰的偏误还是第一语言发展中的偏误。

（4）特殊偏误。没有反映学习者第一语言的结构，也没有在目标语第一语言习得语料中出现。

其中第（2）条就是发展性偏误。一般认为，语际偏误在初级阶段比较多，语内偏误在中高级阶段比较多。

从心理学角度出发，Richards（1974）提出与发展性（语内）偏误相关的4个学习策略（其实就是解释了此类偏误的4个原因）：

（1）过度概括（overgeneralization）。当语言项目对学习者来说没有明显对照时产生的一种策略。如表示过去时的-ed 常跟类似 yesterday 的词汇共同出现，学习者以为过去时是由这类词汇表示，而不是由-ed 表示。有的学习者学习第三人称单数当主语时一般现在时动词后加 s，但不知道使用助动词时不用这样，结果造出“He can sings”的句子。学习者先学到“我见过两次张老师”，以为所有包含“动词、次数补语、指人宾语”的句子都是按照“动词＋次数补语＋指人宾语”的顺序，结果生成出“我见过两次他”的句子。

（2）忽视规则的局限性（ignorance of rule restrictions）。有些英语二语习得者以为 ask 跟 say 的语法一样，结果类推出以下偏误：He said to me. →＊He asked to me. 有的

汉语二语习得者以为“很”在任何时候都能修饰形容词，结果生成出偏误：他很高→＊他比我很高。

（3）规则不完全（incomplete application of rules）。有的英语二语习得者不知道特指问句当宾语时不用倒装，类推出以下偏误：Where is he? → I don't know where is he. 有的汉语二语习得者未掌握是非问句不能在否定动词后当宾语的规则，出现以下偏误：他在家吗？→＊我不知道他在家吗。

（4）形成错误概念（false concepts hypothesized）。该类原因引起的偏误如：＊I am too tired that I cannot work. / ＊He is speaks French. / ＊不管他很努力，还是发不准这个音。/ ＊我见面他。

田善继（1995）把汉语二语习得中语法方面的语内偏误分为以下几类：替代（从早上到晚上地工作），类推（我的错误比你的多得很），回避（代表团在机场受［到］热烈欢迎），简化（他丢了眼镜，连眼前的东西也没看见［看不见］），诱发（他离开了他家，他国家……）。

语内偏误，不但第二语言习得者会出现，第一语言习得者也会出现。

（三）训练偏误

训练偏误（training error）指因为教科书、词典编写不恰当或教师讲解不好而引发的偏误。如一些教材说相连的两个数词表示概数，一些留学生据此生成出偏误：

＊他的孩子十五十六岁。

汉语教科书常常使用英文注释，但如果注释不够周到，就会出现以下偏误：

＊王林觉得他自己受了亲人的爱。［王林觉得他自己得到了亲人的爱。］

＊我热爱我的男朋友。［我爱我的男朋友。］

“受”和“热爱”的英文注释分别是“to receive”和“to love”；但“受”很少单用（大受欢迎），“热爱”一般修饰比较抽象物或行为（热爱祖国、热爱劳动）。教材没有解释清楚这些词语的用法和它们的使用条件，导致学习者出现上述偏误。有学习者问老师，为什么不能说“热爱男朋友”而可以说“爱男朋友”。有老师解释说，“热爱”的意思是“非常爱”。这种解释不但没说清楚汉语规则，反而把学生搞得更糊涂了。

（四）认知偏误

认知偏误（cognitive error）指因人的认知能力跟某种语言规则产生矛盾而出现的偏误，又称“普遍偏误”。如人在习得否定式时的一般顺序是：先出“否定词＋表述”，再出“否定词＋动词”，然后才可能出现某些语言（如英语）中的“助动词＋否定词＋动词”。如果这种发展顺序中的任何一环跟目的语规则不符合，就可能出现偏误。

这里有必要先讨论一下“自然度”（naturalness）因素。Hatch（1983a）提出这一

概念，认为自然度是二语习得的决定因素。例如，第二语言中的一个特征对学习者来说是否突出，一个已知形式与其意义之间的关系是否清晰。这些因素是独立于第一语言的，但可能引起学习困难。Hatch 认为，在语音学和词汇学领域里，自然度因素和干扰同时起作用，偏误的原因常常难以确定。在句法和话语领域里，自然度因素起主导作用。

Cazden's 等（1975）发现西班牙学生习得英语时，都沿着相同的发展途径习得否定式。头一个否定式由"no + V"构成。表面看是第一语言西班牙语干扰的例证。但"no + V"格式出现于英语一语习得中，还出现于母语没有这种句式的二语习得中。因此，这种现象更可能是习得过程中由自然度因素引起的一个发展特征。

我们在教学中发现，母语无声调的学生，不论母语有什么不同，对声调输出的习得掌握顺序大致都是：第一声→第四声/第二声→第三声。对母语习得的调查也发现，汉族幼儿生成声调的大致顺序也如此。这说明对任何学习者来说，都是第一声最容易，第四声、第二声次之，第三声最难。原因就是声调习得中的自然度在起作用：发第一声时，声带松紧度无变化，最容易；发第四声时声带由紧到松，发第二声时声带由松到紧，较难；发第三声时，声带先由紧到松，再由松到紧，最难。

考虑到自然度，二语习得可能涉及 3 种因素：①普遍因素，即涉及组织自然语言普遍方式的因素；②学习者第一语言特有的因素；③第二语言特有的因素。研究二言习得，要考察、认定习得不同语言项目时上述 3 种因素之间的关系。

四、偏误分析在汉语教学中的具体应用

20 世纪 80 年代中期，鲁健骥（1984）用中介语理论方法对外国人汉语语音偏误进行考察，分析了偏误的 3 个原因：母语负迁移（英语学生把汉语不送气清塞音 b、d、g 读成浊塞音），目的语知识负迁移（将连续几个上声都读成全上声），训练问题（对双音节、多音节词轻重音的指导不够）。此后，他发表了一系列文章，对外国人学汉语时的词汇偏误、语法偏误、语用偏误进行了全面考察。此后，汉语作为第二语言的偏误分析开始跟中介语研究结合起来，走上系统化研究的道路。

（一）语音偏误

语音偏误大多出现在初级阶段。到了中高级阶段，也有一些偏误，但系统性偏误不那么多。语音偏误分析可以帮助学生掌握正确发音方法，提高辨音及书写拼音的能力，掌握相关的语音知识。

陈凡凡（2005）的追踪调查显示，韩国学生容易把 f 读成 b 或 p，原因是韩国语没有普通话的唇齿清擦音声母［f］，甚至连同一发音部位的辅音也没有。因此，很多韩国人不会发 f，而是用发音部位相近而且韩语中有的 b 或 p 代替。还有，韩国学生有时分

不清 f 和 h，把“釜山（fǔshān）”发成“虎山（hǔshān）”。

日语中没有元音 e，有的学生 e 与 a 分不清，把“喝水（hēshuǐ）”读成“hāshuǐ”。日语中没有辅音 h 和 f，只有双唇擦音“ふ”，因此一些日本学生容易混淆 h 和 f，把“招呼（zhāohū）”读成“zhāofū”。

语流音变方面的偏误，如把“一件（yíjiàn）”发成“yījiàn”，把“不去（búqù）”发成“bu[44]qù”；书写拼音方面的偏误，如把“jiāolǜ”（焦虑）写成“jiāolù”，把“lǜsè”（绿色）写成“lùsè”。这些偏误大多是语内偏误，由目标语规则泛化引起。

（二）词汇偏误

词汇是开放的，词汇学习是无止境的，因此，词汇偏误在任何阶段都会出现。即使到了高级阶段，也会出现学习、使用高级阶段词汇而出现的偏误。

下边举一些词语误代的偏误：

a. ＊老师的脸色很严格。

b. ＊我发函妈妈，我通过 HSK6 级考试了。

c. ＊明天我要发表，我很紧张。

d. ＊我家有四口人，我，老婆，女儿和猫。我的猫是女的。

e. ＊暑假我去昆明旅游了。我坐两楼的火车的去昆明。

a 句应用“严肃”，跟目标语规则泛化有关。b 句表面看是混淆了口语的“写信”和书面语“发函”，原因却是有的教材给“写信”这个生词的注释是：“发函，to inform by letter”。可见，从生成原因看，这个偏误是训练偏误。c 句“发表”在韩国语中也有，是来源于汉语的词汇，但意思跟现代汉语的“发表”不同，表示“发言”。d 句应用“母”，e 句应该用“层”；这两句原因可能不是简单的误代，而是学习者还没有学会或没有掌握“母”和“层”这两个词，只能用学过的词去表达，可以说是使用交集策略的结果（参见本章第六节“学习和学习者的策略”）。

朱其智（2006）对留学生生造词偏误进行了分析，如：“重事（重要的事），特菜（特色菜），考试官（考官），画展览（画展），电视器（电视机），家庭员（家庭成员），救命人员（营救人员）”，并探讨了相关偏误产生的原因。

李冰（2009）考察了日本学生受日本汉源字词负迁移而出现的偏误：

享受贵重的时间吧！//我不能给他们十分解释。

历史的经线跟人间关系的横线//新世代的女人

上述词语在日语中广泛使用，虽然来源于汉语，字形也跟现代汉语相同，但词义却跟现代汉语不同，其大致意思分别对应于汉语的“宝贵、充分、人际关系、一代”。

此外，缩略词偏误如：“＊清大（清华大学）”，“＊长大（长沙理工大学）”。熟语使用错误如：“＊下课的时候，教室里东一个人西一个人的。”作者想表达“教室里人

坐得不整齐，比较乱”，是从“我的房间很乱，东一本书西一本书的”类推而来。

（三）语法偏误

相对其他语言要素，语法偏误的研究最多。较早的研究大多从语言结构角度给偏误分类，如佟慧君（1986）编的《外国人学汉语病句分析》。后来出现了给中高级班留学生学习用的语法偏误分析课教材，如李大忠（1996）的《外国人学汉语语法偏误分析》、程美珍（1997）主编的《汉语病句辨析九百例》。周小兵等（2007）的《外国人学汉语语法偏误研究》则是使用多种理论方法分析多个语种学习者语法偏误的系统研究成果。

下面分析若干语法偏误：

a. *老师：你怎么去学校？　学生：我去学校骑自行车。

b. *我是日本人，他是中国人，我们都不是中国人。

c. *他跑步得很快。

d. *他的衣服也被湿了。

e. *宿舍是教学楼的前边。

f. *他在门口里面在敲门。

g. *我问她，“你是不是灵魂还是人?”

如果我们用数学模式分类，可以把上述偏误分成5类：错序（a和b），遗漏（c和d），误代（e），误加（f），杂糅（g）。下面看看如何使用语法术语，解释相关语法规则，并探索偏误的可能来源。a句连动式动宾词组位置颠倒，汉语表示工具、方式的动词词组通常放在前面（骑自行车去学校）；在一些语言中（如英语），表示工具方式的语法单位是介词结构，放在动词词组后边。b句否定词“不”和范围副词“都”错序，使否定范围发生变化，与原意不符。c句是重动句，应该重复动词语素“跑”（跑步跑得很快）。d句是被动句，应该用及物动词（如“淋”）做谓语。e句应该用“在”，学习者却误用为“是”，可能跟母语迁移有关。f句误加后一个“在”。偏误生成跟认知难度相关。处所和行为进行这两个概念，在大多数语言中使用不同的形式标记，如英语分别用“in、at、on”和“-ing”，而汉语普通话恰好用相同的形式“在”表示。研究显示，在深层语义结构中，这两个“在”都出现，只是在向表层转化的过程中，由于两个形式相同，就合并成一个（他在图书馆+在看书→他在图书馆看书）。此类偏误在汉族幼儿习得母语时也会出现，是语内偏误。g句是“你是不是灵魂?”和“你是灵魂还是人?”的杂糅，它的产生可能跟句子生成时学习者的思维有关：原来想问第一句，后来又想问第二句。

日语中有不少汉源词，词义跟汉语接近，但词性不同，容易造成偏误。如：

*我在中国经验了许多事情。

＊在北大，因为充实生活，我们都愉快。

日语中的“経験”一词可以当动词用；“充実する”在日语中是个动词，可以做定语。这些词跟汉语相关的词意义相近，用法不同，引起上述偏误的产生。

（四）汉字偏误分析

由于汉字系统跟世界上还在使用的文字系统有极大的区别，汉字成为非母语者学习汉语的一个难点。对汉字偏误进行分析，也是汉语习得研究的一个重要内容。

肖奚强（2002）和李蕊（2005）的研究都显示，外国学生汉字偏误可分为3类：①部件的改换，如把“顺”的右边写作“见”；②部件的增加和减损，如把“迎”中的“卬”写作“留”的上部；③部件的变形与变位，如把“笑”的“竹”字头写成kk。这些偏误生成的原因，大都跟类推、同化、上下文的诱导有关。邢红兵（2003）考察了二年级学生给形声字注音时的偏误，概括出3类：①直接注声旁，如“轨”注音为jiǔ；②类比错误，即按同声旁的熟字注音，如“跌”注音为tiě（铁）；③其他形似错误，如把“洒”注音为jiǔ（酒）。

日本目前约有2000个汉字还在使用，但是它们跟中国正在使用的汉字有一些区别。因此，日本学生书写汉字时也会出现偏误。陈绂（2001）考察了日本学生书写的汉字偏误，概括出3类：①误将日语汉字当做汉语汉字，占7.9%；②别字，占53.3%；③错字（非汉字），占38.8%。原因是汉字认知上的种种障碍。李冰（2009）的考察显示，日本学生常见汉字书写偏误有4类：①照搬日本汉字，如“决定”写成“決定”；②音同音近偏误，如“弹钢琴”写成“谈钢琴”；③形近偏误，如“爱情”写成“受情”；④音形叠加偏误，如：“谈话”写成“淡话”，“模糊”写成“模湖”。

第三节　中介语及其发展过程

偏误分析只是研究从目标语规则来看属于偏误的部分，既没有考察习得者的语言全貌（系统）和发展过程，也没有全面考察二语习得的环境因素。中介语研究在这两方面比偏误分析进了一大步。中介语研究将二语习得者的语言作为一个跟母语和目标语既有相同点又有不同点的语言系统，注意研究这一语言系统的可变性，尤其是它的发展途径（即目标语语言点的习得顺序）。

一、中介语

中介语（interlanguage）是学习者在二语习得过程中构建的、既不同于母语又不同于目标语的一种语言知识系统。它是逐步接近目标语的一种发展阶段。这一概念是二语

习得专家赛林格（Selinker）于1972年提出来的。它是学习者在某个发展阶段建构的语言系统；是一系列相交的语言系统，形成学习者的内置大纲（“中介语连续体”）。在赛林格之前，有人用“接近系统”、“个性化语言”、“过渡能力”等术语探讨这一语言系统。

科德（1978）提到两种中介语连续体：① 重构型连续体（restructuring continuum），学习者逐渐用目标语规则替代母语规则；② 重建型连续体（recreation continuum），学习者以习得母语方式逐渐创建出目标语系统。

中介语有可塑性、动态性和系统性3个特征。

（一）可塑性

可塑性指中介语的语言规则不断修正。如在英语第二语言学习者的中介语中，动词句否定式往往先用V + not的形式；过了一段时间后，否定词开始出现于助动词和主要动词之间，即出现AUX + not + V的形式。事实上，任何语言都具有可塑性。如上述情况，在英语的演变中也出现过，乔叟时期的英语就是否定词在主要动词之后。但这种演变经历了几个世纪，而类似规则的修正在学习者的中介语中大概只经历几周的时间。

印欧语系学生学习汉语形容词谓语句时，可能出现几个阶段：*他是高。→？他高。→他很高。通过修正规则，中介语不断变化，逐步接近母语者的语言。

（二）动态性

动态性指中介语的规则是以渐进方式逐步扩展的，并总是处于这种状态中。例如，英语第二语言学习者学习特指问句时往往遵循以下途径：

What you want→What do you want

Where you live→Where do you live

过渡不是一下完成的。开始，What do you want的形式只是在使用部分动词和部分疑问代词（如who、what）时出现，后来才逐步扩散到所有的动词和疑问代词。

再如，留学生学习汉语特指问句有一个较长的过程，疑问代词是逐步扩散的：第一阶段是“怎么样、什么”（你怎么样？这是什么？），第二阶段是“多少/几、哪里、谁（多少钱？几个人？去哪里？他是谁？），第三阶段是“怎么 + 动词”（怎么去？），最后是“多 + A”（多长、多高）。

（三）系统性

系统性指中介语的语音、词汇、语法都有一套规则。学习者出现的中介语现象并不是偶然的，也不是随心所欲的。中介语规则不能只用目标语的术语来进行评估。从目标语语法规则来看，不少句子是偏误句，但它们可能符合中介语的规则。如“他是高”，虽不符合汉语语法规则，但对于把汉语作为外语/第二语言的学习者来说，它符合中介

语的规则，是习得过程中必然要出现的语言现象，有很强的系统性。

二、中介语的变异

变异在自然语言中存在，在中介语中同样存在，只是在程度上、范围上有所不同。

（一）社交情景变异

由于社交情景变化导致的变异，跟母语使用者的风格变异相似。如对 10 个日本大学生在 9 个月内发/z/音的考察。考察场合有 3 类：自由交谈，朗读对话，朗读词汇表。发现/z/发音正确率在朗读词汇表时最高，自由交谈时最低。

对汉语作为第二语言学习者的考察发现，“着、不、没”等词语的使用，在口语表达中的偏误较多，在书面语表达（描述情景）中的偏误较少，在书面语法练习中的偏误最少。

社交情景下的中介语连续体可以用图 3.1 表示。

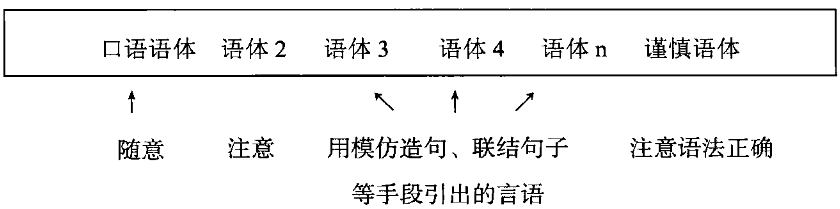


图 3.1　社交情景下的中介语连续体

（二）语境变异

语境指语言的内部语境。它的变化导致学习者在本该使用同一种语言形式时使用了多种不同的语言形式。

先看语音。/z/的发音跟相邻元音或辅音有密切关联。当它后边是元音时（如 zoo），学习者的发音每次都正确；但当它后边没有其他音时（如 buzz），它就会有 3 个变体，其中只有一个是/z/。韩国人学习汉语语音，前鼻韵尾 n 和后鼻韵尾 ng 常常混淆，而混淆的发生常常跟前边的元音有关。一般情况下，前边是开口度比较大的元音，如/ɑ/时，不太容易混淆；前边是开口度比较小的元音，如/i/时，比较容易混淆。

再看语法。如下例，简单句不容易出错，复杂句就很容易出错：

Mr. Smith *lives* in Gloucster.

Mr. Smith who *live* in Gloucster married my sister.

陈小荷（1996）考察“也”位于主语前的偏误发现，经过一段时间学习后，学习

者一般情况很少出现此类偏误，但在以下几种情况下容易出现：

昨天下午也我去买东西。// 在网吧里也她在上网。

小明也半个瓜吃完了。// 电脑鼠标坏了，也屏幕不行了。

上述句子主语前都有其他成分（时间、处所状语，主谓谓语句大主语，前一复句）。这些成分就是诱发“也”错位的语言情景。

在社交情景和语境中，我们应该更重视语境。中介语变异的社交情景基本相同，但内部语境却各不相同。找出中介语发生变异的语境，可以概括语言规则，揭示习得规律，便于有针对性地进行二语教学。

语境和社交情景会产生交互作用，具体可以用图 3.2 表示。

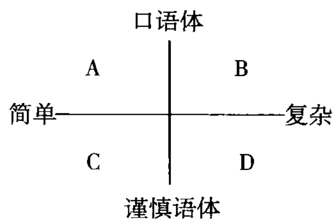


图 3.2　语境和社交情景的相互作用

（三）中介语变异研究

中介语变异常用变项规则来描述。它的主要作用是：考察、确定在不同的社会情境或语言情境中多种语言变体的出现频率。

例如，WH（特指）问句何时倒装，何时不倒装？学习者可能在不同阶段出现以下句式：

	单句	包孕句
(1)	* Where he is?	I don't know where he is.
(2)	Where is he?	* I don't where is he.
(3)	Where is he?	I don't know where he is.

单句和包孕句是是否倒装的条件，但学习者开始没有掌握这一规则。在（1）阶段，学习者不知道将动词或助动词倒装到主语前，单句不倒装，出现偏误；包孕句碰巧对了。在（2）阶段，知道动词或助动词要移位到主语前，单句对了；但包孕句错了。在（3）阶段，知道了倒装的条件，两种句式都对了。

扩散模式（diffusion model）也很常用。它将中介语的发展分为两个阶段：习得阶段（两个自由变体无规律交替使用）和取代阶段（一个情境只用一种形式体，另一个

情境两个形式混用→不同的情境使用不同的形式）。

如英语作为外语的学习者开始时使用两个否定形式：

（1） no + 动词　　（2） don't + 动词

以下所示是中介语的发展过程（表 3.2）。在习得阶段 1，学习者只会使用形式（1），不管是在陈述情境还是在祈使情境。在习得阶段 2，他学到了句式（2），但是看不出（1）和（2）的区别，随意将二者混用于陈述情境和祈使情境。在取代阶段 3，他知道在祈使情境中只使用句式（2），但在陈述情境还是两种句式混用。到了取代阶段 4，学习者最终学会了在不同的情境使用不同的句式。

表 3.2　中介语的发展过程

阶　段	情　境	
	陈 述	祈 使
习得阶段　1	（1）	（1）
2	（1）（2）	（1）（2）
取代阶段　3	（1）（2）	（2）
4	（1）	（2）

再看汉语概数“多”习得情况。“多”在汉语里有时放在后边，有时放在中间；英语、越南语等相应词语放在前面。如：

三公斤**多** // more than three kilograms // **hon**（多）ba（三）cân（公斤）

三十**多**公斤 // **over** thirty kilograms // **hon** ba muoi（十）cân

母语为英语、越南语的一些学习者学习汉语时，可能出现 3 个阶段：

A. *多三公斤　*多三十公斤

B. 三公斤多　*三十公斤多 // 三十多公斤　*三多公斤

C. 三公斤多　三十多公斤

A 阶段是母语负迁移阶段，中介语的变异基本由母语迁移引发。B 阶段是目的语规则泛化阶段，学习者知道“多”要放在数词后边，但不知道何时放在数词和度量词中间，何时放在最后。到了 C 阶段，学习者最终掌握了相关规则（周小兵，2004）。

三、二语习得的自然发展途径

不少学者认为，二语习得遵循一种共通的途径，不受年龄、学习环境及母语背景等因素的影响。产生固定顺序的关键因素，是人所共有的、跟母语习得相同的语言机制。

这种观点的理论基础是强调学习者内在因素的学习理论。

（一）乔姆斯基的一语习得模式

美国著名语言学家乔姆斯基认为：儿童的母语知识来源于普遍语法（universal grammar）。它是一套天生的内在的语言规则，支配着任何语言可能的句法形式。他认为一语习得模式如下：

基本语言素材→习得机制（acquisition device）→语法

其中，基本语言素材的作用仅仅是激活习得机制，习得机制才是习得过程的决定因素。

一些学者用实证研究证明乔氏的观点。他们用两种方法收集语料：①收集母亲孩子之间实况对话录音，将它们转写（transcribe）成文本，进行对比分析；②用多种方法刺激儿童说话，如让儿童模仿成人的话语，但一般要在超出短时记忆期之后不久进行。研究成果主要有两点。

1. 多数孩童的早期语句独立于成人

汉语儿童语句如：

不要好（不好）。　不要香（不香）。　不要手（不洗手）。

这些事实说明，儿童的话语并非都是模仿成人的，它们表现出儿童自己的语言创造力。

2. 语言发展具有持续增长性，可分为不同的发展阶段

这可以从多个角度看。

从长度看，可分3阶段：单词句，双词句，多词句。也可以按语法特点划分阶段。如英语母语习得阶段有以下特点：-ing 和助动词 do 不同时习得，否定式和疑问句不同时习得，否定句从 no + statement 开始。习得阶段的共性证明了习得顺序的自然性，说明普遍语法在起作用。

句子平均长度（mean length of utterance，MLU）是测量语言成熟程度的尺度，具有可靠性、易测定性、客观性、定量性、易理解性等多种优点。有学者对3～8岁的母语英语儿童做过调查，在他们跟成人相处的语境中抽出50句进行统计，得出不同年龄段的 MLU（表3.3）。

表3.3　不同年龄段的 MLU

年龄	3岁	4岁	5岁	6岁	7岁	8岁
平均每句包含词数	4.1	5.4	5.7	6.6	7.4	7.6

（二）第二语言的发展过程

第二语言发展过程的研究实际上跟中介语发展的连续体大致相同。有两个概念要区

分：大致发展顺序（*sequence* of development），指学习阶段的先后，有普遍性，所有学习者都要经历；具体发展次序（*order* of development），指学习具体语法项目的先后。

1. 横向研究

横向研究常常调查语法点的习得顺序。其步骤为：①用双语句法测量手段诱发学习者生成口头语或书面语；②识别分析其中的语法点；③根据语法点使用准确度排列习得顺序。

研究结果表明：二语习得跟母语习得近似。表 3.4 是英语第二语言习得的 4 个阶段。所有被观察者的大致发展顺序一样。只是在每一阶段内部，具体发展次序可能因人而异。

表 3.4 项目习得情况

阶段	语法项目习得情况	
1	格（主格/宾格）	词序
2	单数系词（'s/is） 复数助动词（are）	单数助动词（'s/is） 进行体（-ing）
3	不规则动词过去式 长音复数（-es）	would 所有格（'s） 第三人称单数动词（-s）
4	have	-en

邓守信（Shou-hsin Teng，1999）使用台湾师范大学第二语言中介语数据库进行的统计调查发现，母语为英语的学习者较早习得"了$_2$"，经过较长时间后才习得"了$_1$"。他建议，"了$_2$"应尽可能早出，"了$_1$"应在学习了相当数量的基本动词和类似"昨天、上星期"等时间词语后再教。

王建勤（1997）以北京语言学院《汉语中介语语料库系统》为基础，借鉴 Gatbonton 的扩散模式（diffusion model）对"不"和"没"的习得过程进行研究，发现习得的 4 个过渡时期：①"不"的单一否定期；②混合期（"不"向"没"的渗透以母语迁移为特征，"没"向"不"的渗透以目的语泛化为主）；③以"没"泛化为主的偏执期；④分化、整合期，正确使用"不"和"没"。

杨素英、黄月圆、孙德金（1999）通过写作语料分析和语法判断测试方式对母语为英语的学生进行考察，发现在习得初期"过"难度最大，其次是"着"，最后是"了"；但随着学时等级提高，"着"、"过"错误率迅速下降，"了"仍存在很大困难。

李晓琪（2002）将"再"和"又"分成不同的义项及用法，具体调查不同层次母

语为英语的留学生对它们的习得顺序，发现第二分句中的表动作将在某种情况下、条件下发生的“再”最先习得，如：“等他来了以后，咱们再商量。”“你先去，我等一会儿再去。”影响习得顺序的可能是义项，也可能是句式或语境。

2. 纵向研究

纵向研究能提供不同发展期的语言素材，描述整个习得过程。下面讨论几个研究。

（1）否定。先看英语否定表达的研究。调查对象目标语为英语，母语为日语、西班牙语、德语、挪威语；年龄层次不同，包括儿童、少年、成人。通过调查，发现不同母语、不同年龄的人都按以下 4 个阶段习得：

1）No very good. /No you playing here.

2）Mariana not coming today.

I no can swim. /I don't see noting mop.

3）I can't play this one. /I won't go.

4）He doesn't know anything.

I didn't said it. /She didn't believe me.

这 4 个阶段可以分别命名为：外否定，内否定，情态动词否定，基本掌握规则。

（2）疑问。英语疑问句的习得可以分为 4 个阶段：

1）语调问句：I am colouring? /Sir plays football today?

I writing on this book? /What's this?

2）不完全 Wh-问句：What you are doing? /What 'tub' mean?

What the time? /Where you work?

3）主语—动词倒置问句：Are you a nurse? /Where is the girl?

Do you work in the television? /What is she's doing here?

4）嵌入问句（两小阶段）：I don't know where do you live.

→ I don't know what he had.

根据丁雪欢（2006）的研究，外国留学生习得汉语疑问句的顺序可分为 3 个阶段：

1）“吗”是非问、“怎么样”问、“什么”问。

2）“多少/几”问、“怎么”问、“X 呢?”、嵌入问句、“助不助”问（包括“有没有 VP”）/“哪儿”问/“A 不 A”问、“为什么”问、“吧”问/“谁”问、正反附加问/是非附加问、“V 不 V”问。

3）特指反问句、“多 A”问、是非反问句。

（3）关系从句。Schumann（1980）对 5 个不同年龄的英语学习者进行考察，他们的母语是西班牙语。发现他们习得关系子句的顺序如下：

And she said all the bad things that he do.

But the one you gonna go it don't have ice.

即先习得修饰宾语的关系子句，后习得修饰主语的关系子句。

考虑关系代词的使用情况，Schumann 将习得分为 3 个阶段：

1）I got a friend speaks Spanish.

2）I got a friend he speaks Spanish.

3）I got a friend who speaks Spanish.

可以看出，第一阶段句子没有关系代词；第二阶段有代词，但用的是普通代词；第三阶段正确使用了关系代词。

（4）汉语时体助词。孙德坤（1993）对英语母语者进行追踪式谈话录音考察，发现学习者先习得"$了_2$"（我到中国了。/星期六我看足球比赛了。），约两周后习得"$了_1$"（星期日我看了足球比赛。/前年他去了香港。），此后出现两个"了"的冲突、混淆期（问：你在新西兰滑过冰吗？答：滑冰了。/滑了冰。）。

3. 横向研究和纵向研究相结合

赵立江（1996）考察"了"的习得时，用近两年时间追踪调查一个英国学生，同时用测试方法对 4 个层面的留学生进行横向考察。两种语料得出的结论相互印证，说服力强。

施家炜（1999）系统考察了现代汉语 22 类句式的顺序及其成因与制约因素。她把基于语料库（北京语言学院的中介语语料库）的研究和个案追踪研究结合起来，第二语言和第一语言学习研究结合起来，发现无论是语料库研究还是个案研究，无论是母语习得还是二语习得，22 类句式的习得都显示出一致的自然顺序，尽管在变体上有细小差异。她还讨论了影响习得顺序的 6 个因素：①普遍语法；②认知难度；③输入时间、数量与频率；④二语使用频率与广度；⑤语言标记的有无；⑥教学。

（三）第一语言习得是否跟第二语言习得相似

第一语言习得都是儿童，第二语言习得大多是成人。年龄区别在生理、认知、情感等方面都有明显的表现。

Cook（1977）发现，要处理含定语从句的句子时，因记忆负担过重，说母语的儿童、成人和成年外语学习者使用同样的策略，都把句中第一个名词当做主语，把动词后的第一个名词当做宾语（尽管事实上它可能不是宾语）。

在另一个实验中，他测试外语学习者重复第二语言句子字数最多能达到多少，发现成年学习者的实际表现相当于说母语的成人而不是儿童。在这些研究的基础上得出结论：当记忆过程取决于句法特征时，说母语者和成年二语学习者都受同样的局限；但当记忆过程只是很小限度地取决于语言时，成年二语学习者就发挥一般记忆力。即只有在不涉及大脑的其他特性的情况下，L1 = L2 假说才能成立。

对习得次序的对比在研究中是相当普遍的，主要有语素分析和纵向研究。

Cazden's（1972）对母语习得疑问句进行过考察，发现习得顺序跟二语习得很相似。下面是习得疑问句的6个阶段：①单词+语调构成的疑问句；②语调问句（出现个别Wh-问句：整体习得，What's this?）；③语调问句复杂化；不倒装Wh-问句；④主语—动词（包含助动词）倒装的是非问句；⑤主语-动词倒装的Wh-问句；⑥嵌入问句的发展。

汉语的二语习得和一语习得也会出现相同的顺序。如疑问句的习得。赵果（2003）对15名美国留学生为期4个月的4次调查发现："吗"字是非问在第一次调查中便出现，在4次调查中数量都最多，分别占所有问句总数的42.8%、31.5%、38.3%和45.9%；"吧"字是非问到第四次调查才出现，且仅出现一例。李宇明、陈前瑞（1998）对儿童问句系统的调查表明，"吗"是非问的理解时间（1岁4个月）、发生时间（2岁），都早于"吧"是非问（1岁5个月，2岁1个月）。

赵成新（2006）研究了汉语指示指称词语的学习，发现无论是二语还是一语，都是先习得"这"，后习得"那"；先学会单数，后学会复数；对"这"的指称对象，都是按照"物→人→事件"的顺序习得的。

当然，不同的研究有不同的结果。有的研究显示，第二语言习得等于第一语言习得；有的研究表明，第二语言习得不等于第一语言习得。这些差异可能源于学习者的母语，也可能源于认知因素。

第四节　输入、输出与互动

一、自然情境下的输入与互动

（一）外国式语言

1. 外国式语言与互动调节

外国式语言（foreigner talk）是本族人对外族人说的话语。这种对非本族人的话语输入（input）有两个特点：①语法规则范围内的简化。例如，跟外国人说汉语时，中国人会减慢语速，小心、清楚地发音，会使用简单的词汇，会比较多选用是非问句、选择问句等。②不合语法的简化。跟刚学汉语的外国人说话时，我们会说"昨天你买[ ]一本书吗?"不说句中的"了"，因为外国人不懂。

在跟非本族人交际时，为了理解和被理解，操本族语者需要进行多种类型的互动调节：

第一，确认性的检查：

外国留学生：我去银行了。

中国学生：银行？

第二，理解力检查：

中国学生：老师出差了。——你听懂了吗？

第三，重复：

外国留学生：我去北京路了。

中国学生：哦，你去北京路了。

第四，补充和纠正：

外国留学生：昨天他不去上课。

中国学生：哦，他昨天没去上课。

根据上边谈的互动调节和输入的两个特征，我们可以把外国式语言分成3类：①仅由互动调节组成（没有形式简化）；②由互动调节和合语法的输入调节组成（没有不合语法的简化）；③由互动调节以及合语法和不合语法的输入调节组成。学习者水平和参与者角色关系等因素，决定需要出现哪种类型的外国式语言。一般来说，上述3种类型，①的出现频率最高，③的频率最低。

2. 外国式语言的功能和解释

外国式语言跟保姆式语言（motherese）相似，具有以下功能：①促进交流；②作为隐性的教学方式。其主要目的是为了让操非本族语者理解操本族语者的话语。

使用外国式语言，可标示上对下功能的角色关系。例如，使用不合语法的简化，依赖于4种环境：①操非本族语者二语水平低；②操本族语者认为自己处于较高地位；③操本族语者先前有很多说外国式语言的经验；④会话是自然发生的（即不是实验室实验的部分）。例如，在跟汉语水平很低的留学生交谈时，汉语教师会说出“我昨天不去商店”、“这件衣服我在北京买了”等不合语法的句子。

交流时，本族语者主要通过3种方式调节言语：①退化。无意识地退回到儿童期习得语言阶段。②相配。估价学习者语言系统，模仿其中的语言形式。③意义澄清。根据学习者的反馈（迷惑的眼光；问“什么意思？”）来简化、解释话语，避免交际失败。

（二）话语与互动

话语（discourse）研究主要考察学习者和操本族语者共同参与的语篇。因为学习者接收的输入不仅由操本族语者决定，还受学习者的影响。学习者的反馈影响了操本族语者后来的输入。

互动（interaction）指沟通、理解发生困难时，交谈的双方必须依据对方理解与否的反馈，进行诸如重复、解释、核实、改变语速等语言上的调整，进行意义协商，调整的结果导致语言输入变得可以理解，从而促进习得。

语篇类型很大程度上依赖于交际双方是谁，是儿童还是成人。儿童和青少年/成人学习者的语篇类型不同。儿童与成人的会话需要遵循“此地此时”原则，涉及客观存在和正在进行的活动。成人之间的会话则更可能涉及过去的活动。成人学习者主要通过请求阐明，或者重复一部分操本族语者的问题来确立会话内容。

在操本族语者的话语中，修正策略使用普遍。如简化词汇，本来应该说“桌子上有几本杂志”，却说成“桌子上有几本书”，因为害怕对方听不懂。还有附加身势、翻译或转入外国式语言，如“我看了一本书，一本 magazine”。操本族语者常常会帮助对方表达。如：

学习者：天上的那个，很好看。

本族语者：天上的云，很好看。

操本族语者常使用澄清意义的策略和手法。如：放弃对话题的控制（你说吧）；选择突出的话题（新疆，你知道吗?）；检查理解度（有问题吗？明白吗?）；请求阐明（你说什么?）；转换句子结构和问话点：

你来中国多长时间？→你什么时候来中国？

其他手段如放慢语速、重复话语、强调关键词（他觉得不舒服，不舒服）等。

意义澄清是双方的，学习者也需要起一定作用。他应该给出明确信号，表示对本族语者的话语理解还是不理解。最重要的是不轻易放弃，通过各种假设，通过意义澄清，使本族语者的输入变得可以理解，从而使会话有效地持续下去。

二、课堂情境的输入与互动

课堂互动是正规教学环境下影响二语习得的主要因素。

（一）输入的教师语言

针对二语学习者的教师语言（teacher talk）被看做一种语体，有特定的形式特征和互动特征。教师的教学语言有双重性特征：既是教学媒介语，又是学习者的目标语。作为前者，它承担着传授知识、培训技能的任务；作为后者，它要求清楚、准确，给学习者一个很好的示范。但限于学习者汉语水平，教师教学语言又有受限性特点，在语音、词汇、结构、语篇等方面要根据学习者水平做许多调节。随着课程的进展，学生水平的不断提高，教师输入语言必须不断变化，体现出动态性特征。

语言课的教师语言有以下特点：

（1）在所有语言层次上都产生形式调节。发音调节：跟低层次学生说话时用较准确、规范的发音。词汇调节：用语义普遍词语替换语义狭窄词，如用“（打）球”代替“（打）羽毛球/篮球/排球/网球”。语法调节：缩短句子平均长度，将一个长句化为若干短句。

（2）在语法规则内进行调节。语法规则内调节包括降低语速、发准每一个词语的音等。极度简化会在某类课堂互动如自由讨论时出现。如要表达“这件衣服我买不起”，但怕学生听不懂否定式的可能补语，老师会说：“这件衣服很贵，我的钱不够。”

（3）经常出现重复、鼓励、刺激、扩展等。很容易回答的指导式问题如“你是学生吗?”、“墙上有地图吗?”，比自然环境下用得多。理解检查比较频繁，但确认检查和阐明的请求却很少出现。这是因为课堂上单向交流占优势，教师控制谈话，学生说话机会较少。

专业课的教师语言跟语言课相似，如：语法简单，速度慢，停顿较多较长，重复较多。但是，词汇调节在此类课程很少出现，因为专业课内容的讲述很难回避专业术语。

课堂教师语言大多是一对多，学习者水平不同，只有来自少数学生的有限反馈。教师调节语言，比一对一要困难，需要测出班级学生的总水平，将调节放在平均层次上。

（二）话语分析

课堂话语分析常常会关注一个特殊形式——三段话语，即教师引发（initiates）、学生反应（responds）、教师反馈（feedback）组成的交流。这个模式是 Sinclair 和 Coulthand（1975）提出的：

教师：What do we do with a saw?　　（I）
学生：Cut wood.　　（R）
教师：We cut wood.　　（F）

汉语例子如：

老师：墙上有地图吗?（引发）
学生：墙上有地图。（反应）
教师：很好，墙上有地图。（反馈）

可缩写为 IRF。此结构在外语教学课堂上经常出现，有时可能出现变化：

老师：你每天早上做什么?
学生：我早上跑步。
老师：你每天早上跑步。
学生：我每天早上跑步。

老师的反馈是对学生的反应给以补充；学生认为，教师在给出一个语句模型后要求自己进一步反应。这个扩充的结构可以缩写为 IRF(R)。

老师的反馈还可能是修正性的。如；

教师：你昨天去买书了吗?
学生：我昨天不去买书。
教师：你说，你昨天没去买书?

学生：嗯，我昨天没去买书。

从以上3例可以看出，教师反馈的功能包括确认、补充、纠错等。反馈能帮助学习者验证他们是否形成了正确的目的语规则系统（Ellis，1999）。在二语教学中，IRF不是唯一类型。有时教师发出指令，要学生做出行为反应。如：

教师（指桌上的词典）：大卫，请你把那本词典给我。

（大卫把词典拿给老师。）

这样的互动十分适合初学者。

这个模式还可以从单向变为多向，扩展长度。一些经验丰富的教师常常会促使多名学生参与互动，让尽可能多的学生成为主动参与者，使他们集中注意力，增加学习效率。如：

教师（问学生甲）：你今年多大？

学生甲：我今年十八岁。

教师（指学生甲，问学生乙）：他今年多大？

学生乙：他今年十八岁。

教师（问全体学生）：对不对？

全体学生：对。

课堂话语的分析阐明了教师和学生的共同作用，有助于清楚显示在课堂上下文里，意义如何澄清，输入如何适合学习者语言加工机制的要求。

三、输入、输出和互动在二语习得中的作用

输入、输出和互动在二语教学过程中非常重要，它们通过以下方式促进二语习得。

（一）输入强化

输入强化（input enhancement），即有意识地突出语言输入中的某些成分。强化形式很多，如：将强化内容以特殊的字体或以标题等醒目的形式呈现，强化内容与某一特点鲜明的刺激物或动作同时呈现，使用重音、放慢语速、重复等方式强化特定内容，等等。被强化了的输入更易吸引学习者的注意，有助于学习者记忆。

为了强化输入，教学中还会采用“意识提升”（consciousness-raising）的方法，即有意识地将学习者的注意力吸引到目标语语言特征上。例如，进行“得”字句的教学，可以用意识提升法引起学生对“得”字句的注意。要求：找出下面对话中最多的语法现象：

老师：罗兰，电视台想请留学生表演一个汉语节目，你愿意去吗？

罗兰：老师，我不想去。

老师：为什么？

罗兰：我汉语说得不好，也不会表演。

老师：你学得不错，有很大进步，汉语水平提高得很快。

罗兰：哪里，我发音发得不准，说得也不流利。让玛丽去吧。她汉语学得很好，说得很流利。

（二）高频输入

Ellis（1999）认为，频率是语言习得中的一个重要概念。在学习者所接触到的语言输入中，不同语言形式出现的次数不同；学习者输出的语言中，不同语言形式出现的次数也不同。有研究证明，特定语言形式输入次数和输出次数呈一致性，即输入时出现次数较多的语言形式，在输出时出现次数也较多。

在汉语疑问句中，是非问句是留学生最早接触、接触最多的。因此，它也是留学生最先习得的问句形式。

（三）可理解输入和“i+1”原则

克拉申强调，二语习得依赖于学习者得到的可理解输入（comprehensible input）。输入的东西应该大部分是可理解的，小部分是新知识、新的语言形式。按自然习得次序，这些新形式应该在下一阶段被掌握。因此，输入应该是“i+1”。“i”是学习者完全可以理解的东西，“1”是新的语言形式。从i阶段上升到i+1阶段的必要条件，是习得者能理解包含“i+1”的输入。

这种输入是如何被理解呢？有以下几种途径：

（1）利用学习者已经学过的结构和词汇。

（2）利用“此时此地”定向，使学习者能够利用言内和言外的环境以及常识去理解还没学过的语言知识。如下面这段话：

> 李铭宿舍的锁坏了，他的钥匙打不开门，他进不了宿舍。他找了一个工人来修锁。锁修完了，门打开了，工人走了。李铭睡觉的时候发现，门又锁不了了。

对于学生来说，“锁”和“钥匙”是生词。这些生词的学习，可以通过文章的上下文来猜测意思（利用言内知识）；教师也可以利用教室的门、锁和自己的钥匙进行演示教学（利用言外的环境，即“此时此地”定向）。

（3）通过教师调节会话的互动结构。如初级读写课教学时，教师通过身势语和重复，利用周围的真实情景，使学生明白指令性语言：“请大家打开书、看黑板”等。再如在说话课教学时，教师利用过去时间词以及以前学的语法知识，让学生明白动态助词“过”的意义：

> 以前你来过中国吗？什么时候？来中国以前你学过汉语吗？

（四）摄入与输出

输入即使被学习者理解了，也不一定能得到学习者内在机制的处理。只有当输入转为摄入（intake），即被吸收时，二语习得才发生。输入是学习者听到、看到的材料，摄入、吸收是被接收并融入中介语体系中的那部分第二语言。摄入又叫吸入，是学习者将输入转化为内部语法的心智活动，是对语言输入中的信息进行整合的尝试。

Swain（1985）认为，仅仅靠可理解输入还不能使二语习得者流利地使用目标语。成功的二语习得者既需要大量的可理解输入，又需要大量的输出（output），尤其是可理解输出（comprehensible output）。因此，为促进二语习得，改善学生输出的语言，应该促使他们使用恰当、精确的语言形式表达信息。这些信息应该是母语接受者可以准确理解的。在语言输出过程中，需要对学生施加压力，促使学生深入分析目标语的语法和用法，产生出略高于学生现有能力水平的语言输出。这就是输出的 i + 1 模式。

（五）建立垂直结构

垂直结构（vertical structures）指在语流中，学习者从前面话语中借用一些语块构成的话语。如：

老师：这是什么？（指图画）
学生：杯子。
老师：对，一个杯子。（再指图画）这是什么？
学生：一个杯子茶。

最后一句话是通过垂直方式建立的，即从上一句借来“一个杯子”，加上“茶”构成的。通过垂直结构，可以看出二语输出受到输入、互动的明显影响，输出的语言形式是由学习者对前面话语的处理不同形成的。因此，输出应放在话语中考察。

善于利用垂直结构，可以促进二语习得，提高教学效益。例如，教师可通过对话，让学生通过垂直结构，建立意思、形式完整的水平结构句式：

老师：那是什么？
学生：马。
老师：马在干什么？
学生：在吃草。
老师：什么在吃草？
学生：马在吃草。

通过垂直的方式，建构出最后一句意义、结构完整的句子。

如果教师预知学生可能出现的偏误，给出适当的输入，学习者可能依据教师的话

语，输出正确的句子。如：

教师：这是什么？（指图画）
学生：杯子。
教师：对！杯子里有什么？
学生：茶。
教师：对。这是一杯什么？（再指图画）
学生：这是一杯茶。
教师：很好。这是一杯茶。

对比可知，教师把“这是什么?”换成了“这是一杯什么?”，学生借用教师的“一杯什么”这一数量词组加疑问代词的结构，用“茶”替代“什么”，很容易输出正确句子。（周小兵，2008）

（六）输入、互动与二语习得效率

输入的数量、质量都会影响二语习得的效率。

有学者比较了60个幼儿园二语学习者，发现成功的二语习得跟以下情况有关：①以教师为中心组织教学；②保证输入的可理解性；③学生之间大部分用二语交流。

不太成功的二语习得跟下列情况有关：①没有足够的教师语言输入；②学生之间倾向于用一语交谈；③老师没有适合二语学习者的语言，只有少量可理解输入。

Ellis指出以下方法可以促进第二语言的发展：

（1）针对学习者的大量输入；
（2）学习者必须用二语表达感想；
（3）学习者独立控制命题内容（如控制话题选择）；
（4）坚持“此时此地”原则，至少在开始的时候；
（5）言语演示由学习者和操母语者/老师共同完成；
（6）接触大量的指示；
（7）接触大量的“扩展”言语（如要求分类、确认、解释和扩展）；
（8）有机会无拘无束地实践（提供机会尝试运用新的语言方式）。

第五节　学习者个体差异

第二语言学习者在个性、动机、学习方式、能力倾向和年龄等方面存在不同，这种不同对二语习得可能产生影响。

一、年龄与性别

（一）年龄

年龄不会改变习得顺序。有学者考察了6～15岁孩子和成人学习者，发现他们对20个语言点的习得顺序一样。

但年龄对学习速度有明显影响。跟儿童和成人相比，青少年第二语言习得的进步最快。年龄只影响词汇和句法的学习速度，对其他方面的习得没有影响。接触二语时间越长，语言越地道。时间对产出性语言技能（说写）的影响大于对接受性语言技能（听读）的影响。开始习得时年龄越小，发音越地道。但开始习得时间的早晚，对语法的掌握使用没什么影响。

年龄为什么对习得有上述影响？有多种解释。

1. 临界期假说（the critical period hypothesis）

10岁前，大脑的可塑性好，学习能力强，因为是用左右脑运作语言。10岁以后，大多数人的语言功能逐步转移到左脑，语言学习的能力减退。研究显示，如果右脑损伤，儿童的语言问题比成人要多。如果左脑动过手术，儿童不会发生言语混乱，而成人几乎都会出现语言丧失的现象；儿童很快会恢复全部的语言控制能力，而成人不可能全部恢复。

2. 认知解释（cognitive explanations）

成人以一个正式系统来理解语言，而孩子只把语言当做表意工具。儿童学习语言只是模仿，在认知上对其他语言是开放的。成人不能自动、自然习得二语。抽象思维在12岁左右形成，成为自然语言习得的障碍。当然，抽象思维也可以促进学习效率。如少年在第二语言环境里自然习得语言，并以理性学习辅助习得过程。

3. 情感解释（affective explanations）

情感随年龄变化而发生转变。二语习得与语言文化适应阶段有关。文化适应有4个阶段：① 初始的兴奋与陶醉；② 文化冲击导致与目标文化的冲突；③ 文化压力逐渐解除；④ 同化或接受新文化。儿童在社会—文化方面可塑性较大，容易接受异文化，不像成人那样容易被母语文化束缚。

（二）性别

在英语中，sex指生理性别，gender指社会性别。社会语言学家和语言习得研究者倾向于使用后者，因为社会性别着重强调男性和女性的社会建构和属性。

1. 二语习得中显示的性别差异

有关语言习得过程中言语的性别差异，社会语言学家已经确认了两点：①男人使用

非标准形式的频率高于女性；②相对多数语言变化，女性用新形式的频率高于男性。这两个观点表面上看有些矛盾，但是都表明女性在二语学习中可能胜过男性。

一些研究表明女性学习者总的来说胜过男性，女性的学习态度明显比男性积极。在学习策略的使用上，也有性别差异。如在使用第二语言互动交际过程中，男性语言输出的频率多于女性，而女性语言输入的频率多于男性。不少初学者在说二语之前先在脑海中默念一下，女性使用这种方法的比率多于男性。此外，男性在交际时使用翻译策略多于女性，而女性对理解监测较多，即通过多种方法，检测自己是否真的听懂了对方的话语。

对于这些差异解释如下：女性职业期望较高，而语言对她们更具有职业价值；女性比男性更重视合作，而掌握第二语言有助于交往与合作；女性更多地承担教育子女的义务，包括语言教育的任务；女性听力能力天生比较好，对语言输入比较敏感；女性倾向于使用比较积极的学习策略。

不少学者指出，应该从两方面考察性别在语言学习中的差异：①学习者已有知识的多少，这方面女性优于男性；②学习者在不同情境下对知识的运用，这方面男性优于女性。

2. 个案分析

以“着”的习得为例。让初级班来华留学生（男 5 人，女 5 人，学完“着”一段时间）描述以下两个情景：A. *桌子上放着两本教材*。B. *教师在椅子上坐着看书*。结果获得包含“着”的句子 13 个。描述情景 A 的如：*桌子上放着两本书*。描述情景 B 的如：*老师看着书。老师在椅子上，坐着看书*。回避“着”的句子如：*桌子上有两本书。老师在椅子上看书*。

考察性别发现，所有女生都用了“着”句，总量 10 句。男生 3 人用了“着”句，2 人未用，总量 5 句。女生用“着”比率明显高于男生。男生更多使用较早学习的“有”字句等，回避“着”句。这说明女性对新语言形式更敏感。

对中级班来华留学生“着”习得情况的考察，结果跟初级班相似。（周小兵，2006）

二、智力与语言能力

智力与语言能力包含两个因素：一般学术或推理能力（智力）和特殊认知特性（语言能力）。

（一）智力

智力（intelligence）涉及普遍因素，是掌握和使用学术技能的基础。不少研究发现，智力只影响第二语言的习得速度和成功度，但不影响语言运用时显示出的习得

顺序。

（二）语言能力

语言能力（aptitude）有两类：第一类是认知/学术能力，如学习语法、词汇的能力和阅读理解、默写、自由写作能力，跟认知符号法学习相关；第二类是基本的人际交际技能，涉及口语表达的流利性和语言使用能力，跟听说法学习相关。

一般来说，第一类的语言能力具体可分为几小类：

（1）语音编码解码能力（感知记忆新发音的能力）。例如，母语没有声调的学习者能否辨别汉语声调的差异，初学汉语的日本人能否辨别汉语声母中送气音、不送气音的异同。

（2）语法敏感性（理解语句能力）。例如，初学英语的中国人听、读“a student”和“an apple”时，能否辨别出两个不定冠词的区别及影响选用不同定冠词的原因；初学汉语者能否看出“二”和“两”在用法上的异同。

（3）推导能力（注意、判定语法形式和意义的异同的能力）。例如，汉语二语者能否看出“三所小学的老师”和“三位小学的教师”在层次上的区别，能否看出“照顾孩子的妈妈”有两个意思以及产生不同意思的原因。

语言能力的强弱会影响不同课堂学习者所达到的语言水平。

三、认知方式

认知方式（cognitive style）指对信息的感知、定义、组织和记忆方法，大致分为场依附和场独立两种（表3.5）。

表3.5　两种认知方式的比较

场　依　附	场　独　立
人际取向（靠外在架构处理信息）	非人际取向（靠内在架构处理信息）
整体（把场视为整体，各部分与背景融合）	分析（分别感知场的各部分，部分与背景分离）
依附（个人见解源于他人）	独立（独立的身份感）
社交触觉（较强的人际关系和社会关系技能）	较弱的社交意识、人际关系和社会关系技能

场依附的认知方式，对自然习得，对说话流利度的学习，相对更有用；场独立的认知方式，对课堂学习，对语法、写作能力的培养，相对更有用。现在有不少看图测评辨认能力的游戏，如在一幅图中找出几个小动物，看两幅相近的图有多少地方不同，这些

都是测试场独立能力的。

四、态度与动机

态度指为目标努力时表现出来的持久性。对态度还有不同的定义，如将态度定义为：对目标语成员的看法（有趣与否、诚实与否），对本族文化的信念。

态度可以分为3类：①对操二语的社区和人的态度；②对正在进行的语言学习的态度；③对一般语言和语言学习的态度。

与态度相关的是文化适应。Schumann（1978）将文化适应定义为学习者与目标语社团的社会和心理结合，认为第二语言习得只是文化适应的一个方面，一个学习者对目标语社会文化适应的程度会决定他习得第二语言的程度。（详见本章第七节中的“文化适应模式”）

动机（attitudes and motivation）指行为的整体目标和方向。对动机有不同的分类，一种是将动机划分为3小类：整体动机，情景动机（课堂学习/自然学习）和任务动机（操作某个具体学习任务）。另一种更为流行，将动机划分为结合型和工具型：结合型（integrative）指希望获得操二语集团的文化身份认同，又称融入型；工具型（instrumental）指为通过考试、求职、辅助其他学科学习等目标。结合型和工具型的区分更多地是一个连续体的反映，不是非此即彼。

不少调查和实验性研究证明了以下几点：

（1）态度与动机是决定学习者达到的语言能力水平的重要因素。

（2）动机/态度的影响与能力倾向的影响无关。最成功的学习者二者兼备。

（3）某些情况下，结合型动机有效；另一些情况下，工具型动机有效。如在加拿大、美国的法语学习，结合型动机更有帮助；在菲律宾，工具型的动机更加重要。这是由于目标语角色不同。目标语作为外语，在课堂外对学习者不重要时，工具型动机更有帮助；目标语作为第二语言，在课堂外有广泛的交际时，结合型动机更有用。

（4）动机的类型和水平，往往受到学习者社会环境的影响。

五、个性与情感过滤

（一）个性

个性（personality）是指由一系列个人特性集合成的个体性格。个性通常有一系列的对立因素：冷漠/热情，害羞/大胆，不自信/有统治欲，内向/外向，神经质/稳定。

内向与外向。外向学习者很容易跟使用目标语的人（包括本族语者和外族语者）接触，自然会接受更多的目标语输入。研究显示，口语流利的程度与性格的内向外向相关，性格外向者二语流利程度比性格内向者要高。有学者做了8个测量自然交际语言的

研究，其中6个研究表明，外向型学习者占优势。Chastian（1975）的研究发现，学习者性格开朗程度和他们的德语以及西班牙语成绩有显著相关。

社交技能。性格外向者的社交技能普遍优于性格内向者。不少研究表明，社交技能决定了接触第二语言的总量。社交技能强，就越容易跟操本族语者进行交际，二语学习的进步自然会快。学习时间越长，社交技能的高低对二语水平的影响就越明显：社交技能强的学习者可以轻松自在地使用二语交谈，社交技能差的几乎不会使用二语。

压抑（inhibition）。压抑跟性格内向、害羞相关。压抑会导致自我防御，使得学习者在学习、使用第二语言时小心翼翼，害怕出错，不敢大胆说话。课堂的正规学习可以引发学习者的自我意识，同时也可能增加学习者的压抑感。压抑会阻碍二语学习。学习者为什么产生压抑，如何减少、消除压抑，是二语教学研究的内容之一。有人做过实验，让学习者摄取少量酒精，可以使他们减少压抑，在口语课堂上和口语测试中大胆说话。

（二）情感过滤

情感过滤假说（the affective filter hypothesis）认为，语言习得主要依靠可理解的输入，但是，它也受到情感因素的影响，出现情感过滤。情感过滤越厉害，输入能进入主管语言机制的大脑部分变成语言能力的比例就越低；反之，情感过滤越弱，输入能进入主管语言机制的大脑部分变成语言能力的比例就越高。其过程如下所示：

输入 →情感过滤（语言习得机制）→ 语言能力。

影响情感过滤的因素主要有学习动力、自信心和焦虑感等。Horwitz（1986）发现外语课堂焦虑与语言成就呈负相关，即语言焦虑越高，则学习成就越低。钱旭菁（1999）通过“外语课堂焦虑等级模式”的调查也发现焦虑对留学生学习汉语具有负面影响，主要表现在口语方面。具体地说，口语成绩和焦虑感成反比——焦虑感越强，口语成绩越差；焦虑感越弱，口语成绩越好。年龄、性别、学习汉语的时间、是否华裔以及期望值等因素和焦虑没有明显关系。张莉、王飙（2002）对留学生的焦虑值与成绩进行了相关分析，发现：被试在课堂学习过程中的焦虑感越强，口语、听力以及语法成绩越低；但被试焦虑感强弱与其阅读和综合填空成绩没有直接关系。

六、成功语言学习者的特点

成功的语言学习者具备以下特点：

（1）对学习环境中的团体动力有反应，不会产生负面的焦虑和压抑。

（2）寻找一切机会使用目的语。

（3）利用所有机会练习听和说（等反应），更关注意义而不是形式。

（4）用学习技巧（做生词表）的学习辅助直接学习，可能更注意形式。

（5）有充分分析技能来感知、分类和储存二语的特点并监控自己的错误。
（6）对学习有强有力的动机（包含“任务动机”）。
（7）敢于尝试，敢于冒险，即使这将使学习者显得愚蠢。
（8）能适应各种语言条件。

第六节　学习和学习者的策略

一、显性学习与隐性学习

（一）显性学习

1. 显性知识

显性知识（explicit knowledge）是指学习者能够有意识地表达出的知识，即学习者不但知其然，而且知其所以然（Ellis，2004）。

例如，学习者可以表达“我比他高”，而且知道“我”是主语，“高”是谓语，“比他”是状语。再如，看到“＊我和三个朋友们一起去吃饭”这一偏误句，学习者不但知道正确表达和错误表达的区别，而且知道句子中的主语、谓语、状语等，能说出错误原因在于名词后边“们”不能与名词前边数量词共现。

2. 显性学习

显性学习（explicit learning）是指学习者知道自己在试图学习语言形式规则的一种学习（Hulstijn，2003）。戴曼纯（2005）进一步指出，显性学习是指通过显性手段（如记忆法、语法分析）学习语言内容（如词汇、语法），是通过有意识的方式进行的，学会的知识以显性方式储存，使用起来用意识进行控制。

例如，在词汇学习中，学习者在学习新词“读者”时，意识到“者”是一个表示人的词缀，“读者”就是阅读书刊文章的人，并通过这样的分析储存该词。再如，学习句式“是……的”时，学习者意识到这是一个新的句式；通过学习，知道这个句式可以强调动作发生的时间、地点、方式或使用的工具等，还知道“是”、“的”在句中的位置以及“是”可以省略的条件等规则，并且在使用该句式时有意识地监控自己的输出是否符合相关规则。

3. 显性教学

显性教学（explicit teaching）是指在教学当中详细讲解语言规则，使学习者注意某一形式的教学。

例如，在课堂上就某一对或一组近义词进行辨析。在辨析“出生、诞生”时，明

确告诉学生“出生”只能用于人，而“诞生”既可以用于人，也可以用于事物。再如，教“把”字句时，提醒学生注意：“把”的宾语一般是确指的；“把”字句中的谓语动词是有处置或支配意义的，“有、在、是、来、去、知道”等动词不能充当“把”字句的谓语；“把”字句中的谓语动词不能是光杆的，后面要有宾语、谓语动词重叠或者带助词“了”等其他成分。

4. 有控制和自动化的语言处理

Schneider 和 Shriffen（1977）对“有控制”和“自动化”进行如下区分：有控制的语言处理（controlled processing）需要积极的注意力，自动化的语言处理（automatic processing）则不需要积极的控制和注意力。从有控制的到自动化的运作模式是二语习得的一个必需阶段。

例如，学习汉语称数法时，二语学习者一开始需要很注意位数词和多位数中间及末尾的零的读法，需要在大脑中搜索相关的规则才能准确说出来。这时还处在有控制的处理阶段。经过一段时间后，学习者看到一个数字时能够不假思索地说出来，这时便达到了自动化处理阶段。

再如，学习者在开始学习“被”字句时，先要有意识地分出施事和受事，然后按照被字句的语序相应组织句子结构。这是有控制的处理过程。经过较多的练习，当学习者熟练掌握后，就可以脱口而出，此时便达到了自动化。

5. 陈述性知识和操作性知识

陈述性知识（declarative knowledge）是指由能够作为命题（proposition）储存起来的有意识掌握的事实、概念、观点构成的知识，程序性（操作性、过程性）知识（procedural knowledge）是关于一些我们知道如何做却并非有意识掌握的知识（Jack C. Richards 等，2000）。

Ellis（1999）认为，陈述性知识是“知道是什么”（knowing what），由已经内化的二语规则及记忆中的语言单位组成；程序性（操作性、过程性）知识是“知道怎样做”（knowing how），由学习者习得和使用二语的策略和程序组成。

例如，英语及其他一些语言（西班牙语、越南语、泰语等）的母语者经过一段时间的学习后，已经将汉语的状语置于谓语之前这条规则内化，明白了汉语跟他们母语的区别，这时他们就具备了这个语法点的陈述性知识。有的学习者并没有系统了解、掌握母语和汉语状语位置的异同，但他们在跟本族人的接触中或大量的练习中习得了相关语法点，会说类似“*我每天学习汉语、我昨天去了商店、他跟同学去看电影*”，这就说明他们具备了这个语法点的程序性知识。此外，二语学习者在和母语者谈话过程中，听不懂时直接向母语者求助：“*……是什么意思？*”一些学习者已经学习了“才”表示时间晚的用法，但开始时经常不用：“*你为什么现在来？我等你半个小时了。*”这些表达说明学习者掌握了相关的交际策略，具备了相关的操作性知识。

（二）隐性学习

1. 隐性知识

隐性知识（implicit knowledge）指在二语习得中，学习者在交际中通过可理解输入无意识发展起来的二语知识（Ellis，1999）。隐性知识与显性知识相对。

例如，目的语环境下的二语者虽未接受过正式的语言培训，但仍能发展出二语知识，该知识即隐性知识。

2. 隐性学习

隐性学习（implicit learning）指学习者在学习语言时，通过专注经常出现的线索，对结构进行理解并习得的原始过程（Reber，1980）。隐性学习与显性学习相对。

例如，英语学习者在接触了大量的第三人称单数句式，如“It often snows here.”、“He loves sports.”、“She majors in English.”、“Water boils at 100℃.”等后，总结出英语一般现在时第三人称单数需在动词后加“s”。再如，汉语学习者在接触了大量的“上上相连”的音节如“nǐhǎo，měihǎo，wǔbǎi，běihǎi，gěinǐ，yǔfǎ，kěyǐ，fǔdǎo”等后，总结出汉语中两个第三声音节连读时，前一个要读成第二声。

3. 隐性教学

隐性教学（implicit teaching）指潜移默化地影响学习者的思维和活动，使学习者无意识地获取目的语知识、并能够恰当运用目的语的过程（H. H. Stern，1999）。

例如，对于英语作为二语的儿童，教师在教授水果这类词汇时，用游戏先创设“卖水果”的情景，让幼儿在“卖”和“买”的角色中习得词汇。再如，对于生活在目的语环境中的汉语作为二语的学习者，教师可带领学生去水果店，让学生在真实情景中学到与水果、买卖相关的词汇。

二、学习策略

（一）记忆策略与补偿策略

记忆策略（memory strategy）是用来记忆和复习新知识的，包括联想、利用图像和声音、有计划的复习、使用动作等。例如，学习者在学习生词时，将它和熟悉的词语联系起来记忆；制作生词卡片，帮助记忆；背诵一些语言片断，为参加戏剧表演做准备；等等。

补偿策略（compensation strategy）使学习者在新语言知识有限的情况下能够运用多种方法，如合理猜测等来弥补缺陷和不足。例如，遇到生词时可以利用上下文、构词语素以及汉字中表意的形旁来猜测词义；不会使用某些新学会的词语时，就使用同义词、近义词来代替；口语无法表达清楚时，就使用手势语；等等。

（二）认知策略与元认知策略

认知策略（cognitive strategy）指学习者用以提高学习及记忆能力，特别是完成具体的课堂任务时的行为，是在对学习材料进行直接分析、综合和转换等过程中采取的步骤或操作，具有操作加工或认知加工的功能。认知策略是用来理解语言和产生语言的，包括操练、接受和发出信息，分析和推理，为输入和输出创造构架等。

例如，学习者在听力课或阅读课可能采取的认知策略有：默读或出声朗读关键词语，对内容进行归纳以保证记住重点，建立图像帮助记忆新内容。再如，学习者通过看电视、看电影、做笔记、与别人谈话等方式练习使用目的语，对学习材料进行归纳总结，遵循记忆规律提高记忆效果，在使用汉语时意识到错误并进行适当的纠正，等等。

再如，增加词汇量的方法可以有好几种：

（1）准备和记忆词表。记对译词、语音、书写方式，按时间、字母、语法特征排列。

（2）通过上下文学习词汇。

（3）多种方法练习词汇。如替换练习、阅读、各种游戏等。

元认知策略（metacognitive strategy）指试图通过学习前计划、学习中监控和学习后评估来规范语言学习的活动，具有执行和控制的功能，如引导注意、自我管理等。它是用来协调学习活动和认知加工过程的，包括制定学习重点、安排和计划学习、评估学习效果等。具体一些，学习一种新语言的元认知策略包括：计划记忆新词的方法，选定哪一种得出语法规则的方法更为有效，评估自己语言学习的进度并制定今后的学习重点。例如，学习者在学习汉语时受到许多陌生的文字、词汇、语法规则的困扰，通过有意识地利用元认知策略，可以计划好学习重点。再如，学习者在学习汉字的过程中不断监控自己的学习过程、评估学习效果，会很快树立部件意识，发现汉字声旁和形旁的作用。

（三）情感策略与社交策略

情感策略（affective strategy）是用来管理、规范情绪的，包括克服焦虑、鼓励自己、控制情绪等。例如，学习者在遇到学习困难时，进行自我鼓励，或者是与别人谈论自己的感受等。（参见本章第五节的“个性与感情过滤”）

社交策略（social strategy）是与别人合作学习的策略，包括提问、与他人合作、理解他人等。例如，学习者听不懂授课内容时直接向教师提问，在课内外活动中积极用汉语与同学交流与沟通等。

（四）套语

套语（formulaic speech）是指那些不能分析而作为整体学习的语言单位，运用于特

定的场景。如打招呼序列。它在二语习得中很常见，尤其是开始阶段。比较典型的套语如：

I don't know. //Can I have a ____? //What's this?

每个套语都与特定交际目标相关，可以最大限度发展学习者的交际能力，减轻学习负担。

习得套语的策略与学习创造性话语的策略不同。学习套语由大脑右侧控制，而学习创造性话语由大脑左侧控制。大脑右侧一般是进行完整的形象活动。学习者超越由部件组成整体的过程，使用“模式记忆”策略，把整个套语作为一个完形感知，而不是一个个的构件成分。这些模式使用率高，与交际功能紧密相连，储存在大脑右侧，在接收和生成时都能使用。

套语是创造性话语发展的基础。早期，学习者把套语当成一个整体，不论位置前后：

That one *I don't know.* //*I don't know* what's this.

后来，学习者逐渐明白，套语由分离成分构成。这些成分根据不同规则可以与别的成分结合。

如 I don't 和 know 可以分解、被其他成分替换而表示相同或不同的意思：

I don't understand. //*I don't* like.

I *know* this. //You don't *know* where it is.

分解套语需要识别保留成分和替换成分的能力。学习者注意到套语结构随情景变化而变化。

（五）创造性话语

创造性话语是二语规则的产物。规则构成了学习者的中介语系统，反映出语言发展的自然顺序。它们是可变的，允许学习者根据语言需要与情景要求进行调整。

建构中介语规则的策略可以分为两种基本过程：假设建构与假设检验。

1. 假设建构

中介语规则的假设建构是通过两种方式形成的：①运用已有的语言学知识（第一语言知识、已有的二语知识、别的语言知识）；②从输入的语料中归纳新的规则。这些过程跟两种总的策略（简化策略与推断策略）相符合。

（1）简化（simplification）。早期中介语研究发现，学习者总是通过各种方法减轻学习负担。简化，指学习者对假设范围进行控制的尝试。在中介语发展的任何一个阶段，学习者都努力把假设建构限制在相对容易形成和有利于交际的范围内。

熊文（1997）认为初级阶段的简化主要是学习者因知识有限而主动采用的策略，如“我买不起那件衣服”简化为“那件衣服太贵，我不买”。再如，有学生掌握不好

"能"类助动词，就会回避使用"能"：

这个方法 [ ] 提高汉语水平，[ ] 了解中国。

通常把简化分为语义简化和形式简化两类。语义简化指学习者通过减少与语言代码相对应的命题成分来简化句子计划的过程。学习者选定明确的语言成分进行编码，其他成分留给听话者补充，让听话者根据非语言线索进行推测。省掉的成分不是句法成分而是语义成分，如一些格位：施事、受事、与事等。设想一个情景：A 正在打 B。从 B 的角度来说，完整的语言表述应该是：

He is hitting me.

这句话包括几种格位：施事，行为过程，受事。学习者可能生成以下一些过渡性句子：

Hitting. /He hitting. /Hitting me. /He me.

选择哪一种句型反映出以下两方面的情况：①已有语言资源（他也许不知道动词）；②认为某些成分能最大限度提供信息以满足交际与情景的需要。语义简化能为一语习得与二语习得的过程提供强有力的解释。

形式简化包括虚词与词缀的遗漏。学习者可能生成下面的句子：

He hitting me.

句中省略了助动词 be。如果学习者能够证明他们的中介语系统中已有了助动词 be，这就只能构成形式简化。大量的事实表明，学习者即使已经习得了必要的表达方式，仍会省掉像 be 那样的虚词。学习者使用二语知识的可变性是二语学习者的普遍现象。Meisel 认为，"限制性的简化"不仅可以用来说明二语生成，还可以用来说明语域的简化，例如保姆式语言和外国式语言。语言简化是一种普遍的语言生成策略。

（2）推断（inference）。推断是学习者依据语言输入形成假设的手段。如母语为日语的汉语学习者，有时会出现以下偏误：

*我都写了十个生词。

原因是通过输入和不完全的理解，以为只要所指不止一个，就可以用"都"。当学习者有了大量正确的输入，并对这些输入有了正确理解之后，可以自行推断，修整原来的规则，知道"都"的总括对象一般在前，说出以下正确句子：

我十个生词都写了。

推断来自 3 种因素：①语内因素，如来自第二语言的形态学与句法学的线索；②语际因素，如来自不同语言之间形式相似的线索；③非语言或语境因素，如依据客观世界规律进行预测的线索。

2. 假设检验

学习者一旦产生一个假设，总会通过各种途径来检验这一假设。假设方式有：

（1）接受性的（学习者在注意二语输入时，把自己的假设与语料提供的信息相比较）。

（2）生成性的（学习者在生成二语话语时，就已包含了他所形成的有关二语规则的假设，根据他所获得的信息反馈来评估假设的正确与否）。

（3）元语言知识（学习者通过向操母语者、老师请教，通过查阅语法书、词典等来建构有效的假设）。

（4）相互作用的方式（学习者通过调动谈话对方的修正来进行假设检验）。

假设检验是以上一种或多种方式使用的结果。不断变化着的中介语规则系统正是学习者在语言实践中不断修正有关假设的结果。

3. 自动化过程

在假设检验后进行的形式操练和功能操练，使语言规则达到自动化的程度。

（六）汉语学习策略的研究实例

钱旭菁（2005）对猜词使用的知识进行了研究。她让一个来自日本、第一外语是英语的汉语学习者阅读下句：

高层建筑破坏了城市的和谐，给人以一种恐怖的感觉。

然后让他猜测其中“和谐”的含义。以下是研究者和学习者的对话：

学习者：城市环境的“和”，城市环境的“和”，“合适”。

研究者：为什么是“合适”？

学习者：高层建筑破坏、破坏城市环境的……噢，给人一种恐怖的感觉，这是那个，后边的那个，啊，怎么念？“和……”

研究者：xié。

学习者：“和谐”的“谐”，是那个汉字谐的“音谐”，也可以说“音谐”，那个 balance，所以说 balance 是那个“和谐”。

可见，学习者在推断“和谐”含义的时候，使用了目标语汉语的知识（尤其是词汇知识）、第一外语英语的知识和对世界的一般性常识。

高立群等（2005）考察了不同汉语水平日本留学生对 3 类词语的加工模式：第一类为汉日同形同义词，如“内容、参加”，汉、日语中字形相同，词义也相同；第二类为汉日同形异义词，如“告诉、颜色”，虽汉、日语中字形相同，但意思不同（日语中分别是“控告、脸色”的意思）；第三类是非日语词，如“咱们、没有”，日语中没有这两个词，要用平假名われわれ、ない表示。实验发现以下两方面有意思的现象：

在语音判断上，初级水平学习者对汉日同形词（包括同形同义、同形异义）的语音判断速度慢于非日语词。原因是同形词会同时激活汉语和日语中的语音表征，如看到“内容”时，会同时激活 nèiróng 和 naiyou 两种语音表征，二者相互抑制，延长了反应时间。而非日语词不会引起语音竞争，如看到“咱们”时，汉字字形直接激活了汉字语音表征 zánmen，所以反应时间较短。随着汉语水平提高，无论是哪类词语，字形都

可以直接激活汉字语音表征，不需要通过日语中介，所以三类词语音判断时间差异不显著。

在语义判断上，无论是初级水平还是高级水平学习者，判断速度都是同形同义词最快，非日语词次之，同形异义词最慢。但不同水平学习者对三类词语的词义通达模式有所不同。初级水平学习者在非日语词的语义判断上可以通过两种模式，即通过日语词汇与汉语词汇相联结进行通达，直接从汉语词形到汉语词义进行通达。例如，看到“没有”时，可能通过与之对应的平假名ない与汉语相联结进行通达，也可能直接从汉语词形“没有”激活汉语词义。而同形同义词、同形异义词都只通过前一种模式，即日语词汇与汉语词汇相联结进行通达。但随着熟悉度的不断增加，高级水平的学习者对这三类词的语义通达都呈现出双通路的模式。

可见，词形和学习者的汉语水平都影响到心理词典表征结构以及词汇通达模式，不同汉语水平的学习者有不同的词汇加工策略和不同的心理词典结构，同一汉语水平的学习者加工不同类型的词时也有不同的加工策略。

三、交际策略

（一）交际策略的定义

交际策略（communication strategy）被看做学习者克服交际难题的方法，是指学习者因其第二语言知识有限而采取的一种表达方式。使用这种策略，是因为学习者缺乏合适的语言资源来表达自己的意图。为了达到交际目的，语言学习者只得用这种方法补偿他们在语法知识或词汇上的不足。交际策略是交际能力的一部分，母语者和二语学习者都使用。

例如，英语学习者不会说 handkerchief（手帕），说成 a cloth for my nose（擦鼻子的布）；不会说 apartment complex（公寓大楼），说成 building（楼）。再如，汉语学习者不会用比字句表达“我比我弟弟高多了”，说成：“我很高，我弟弟不高”；不会说体温计，说成“看看发烧了没有的一种东西”。

（二）交际策略的类型

交际策略可以分为两大类：缩减策略和成就策略。

1. 缩减策略

缩减策略是一种逃避问题的策略，包括对部分交际目标的放弃。如：

我下午打…… 我下午运动。

我们今天去了……一个地方。

因第二语言知识不足，只能用上位表达法代替具体运动项目，用“一个地方”代替具

体地点。

2. 成就策略

成就策略是学习者为实现交际目标而对不足的语言手段采用的补救措施。可分为几小类。

第一小类是借助第二语言。如：

老板，有没有放在床上可以热的被子？（电热毯）

第二小类是直接借助第一语言或者目标语前的语言。如：

我比较喜欢吃有 almond（杏仁）的巧克力。

我们去北京，坐……airplane。

第三小类是动作或其他非口头语言形式。如：

老师：昨天晚上你做什么？

学生：我跟朋友去做……去运动。

老师：什么运动？

学生：不知道怎么说。（做瑜伽的姿势）

第四小类就是直接求助于本族语者。遇到不懂的，就直接问本族语者如何表达。

（三）实证性研究

1. 研究方法

实证性研究的方法很多，较为常见的有以下 4 种：①早期研究大多是比较学习者分别用第一语言和第二语言完成的言语行为（如复述、讲故事）。研究者认为，只有了解学习者一语的基本序列，才能识别出二语的交际策略。如一语中已存在的情况在二语中发生就不能称之为回避。②布置相同的任务，让说母语者和二语学习者分别完成，然后比较两组被试的言语行为。③考察对一些特定语言点的使用，可以通过看图说话、让被试标示图画、把一语翻译为二语等多种方式进行。④分析录像中一语者与二语者的对话。

根据现有研究结果，可以看出不同变量对交际策略的影响。

2. 语言熟练程度的影响

熟练程度较差的学习者选择缩减策略。学生在早期选择缩减策略，但在发展中逐渐增加成就策略的使用。英语为二语的儿童习得者与英语为母语的儿童习得者在策略使用上只有量的差别而无质的差异。前者更多地依赖回避策略，后者更多地使用解释策略。刘颂浩、钱旭菁、汪燕（2002）使用看图说话的方式对留学生口语表达时使用的交际策略进行考察，发现：学生水平越低，就越倾向于采用缩减策略，避免提到一些信息点；水平越高，就越倾向于采用成就策略，设法将注意的信息点表达出来。

此外，程度高的学习者比程度低的学习者更多使用基于第二语言的策略。

3. 学习者个性的影响

如讲故事的方法。一个学习者无论用一语或二语都讲得很快，很少细节；另一个则讲得很详细并不断请求帮助。个性因素可能与策略的选用相关。

4. 学习环境的影响

交际策略在教室里使用较少（尤其当教学重点集中在对二语的纠错上），在自然环境中使用较多。学习环境也可能影响到策略选用的类型。

5. 交际策略在二语习得中的作用

有人认为，交际策略的主要作用是为了保持交际信道的畅通无阻。即使学习者没能找到他所需要的结构，也可以接触到许多别的结构，而其中的一些结构在学习策略的作用下也可以成为一种摄入。

也有人认为，交际策略的成功运用会阻止习得的进行。学习者如能成功地运用各种交际策略来弥补语言知识的不足，他们就会回避对假设建构与检验的要求。

交际策略对词汇层面还是语法层面起作用？调查表明，它可以作为扩展词汇的手段，这在母语和二语学习者中都很常见。至于它是否能促进语法学习，还不是很清楚。

总之，交际策略应该对交际起促进作用。学习者常常使用多种交际策略。先尝试一种，然后又转向另一种来弥补第一种选择的不足，如果失败了就再尝试。最好的策略运用者应该会调整所用策略以适应表达意义的需要。基于一语的策略作用最小，会导致部分以至整体的不理解；非语言策略也好不了多少；基于二语的策略最有效。

第七节　语言习得模式和语言普遍性假说

一、监控模式

监控模式（monitor model）又称“监控假说”，是由克拉申提出，试图说明人是如何发展和应用第二语言的。克拉申认为有两种完全不同的过程：第一种叫“习得”，即儿童不需要别人教授语法规则而自然发展起来的“语言能力”，是一种潜意识过程；第二种叫“学习”，是指有意识地学习语法规则的知识。克拉申认为，儿童首先使用的是无意习得的规则。至于依靠有意识学习而学到的那些规则，只有一个作用，就是对那些依照无意习得规则而说出的话语进行监控和修正。一般来说，有意的“学习”不会导致自然的“习得”。

监控还可以有其他含义，如“监控策略”，主要负责语言产生过程中的纠错。监控是广义的，包括对各种形式的知识的使用，来纠正初始的或者实际的语言输出。当学习者开始用具体的语言形式来填入句子计划中的成分以后，他可以用喜爱的语言形式来替

换初始计划。这种监控可以发生在词汇、句法、语素和语音层面。当需要对交际目标、语篇计划或句子计划进行调整时，监控也可以发生在更高层次。监控还可以发生在没有交际或语言困难的时候。因此，监控应看做对现有语言资源一种最大化的有效的运用方式。

二、文化适应模式

Brown（1980）从二语习得研究的角度对“文化适应”作出了定义，指出文化适应是指学习者逐渐适应新文化的过程。Schumann（1978）将其定义为学习者与目的语社团的社会和心理结合。

文化适应模式（acculturation model）的基本假设是：二语习得只是文化适应的一个方面，而且一个学习者对目的语社会文化适应的程度将会决定他习得第二语言的程度（Schumann，1978）。

当社会跟心理距离很大时，学习者很容易在经过习得初期阶段后就停滞不前，语言形式“皮钦化”（pidginized）。Schumann（1978）详细地记录了一位成年的西班牙人在美国习得第二语言——英语的过程，这位学习者——Alberto 遭受了很大的社会距离的阻碍，因而没能在英语学习过程中有大的进展。他的英语中充满了大量在皮钦语中存在的形式，如：“no + 动词”形式的否定句，不倒装的疑问句，没有所有格、复数的变化和特殊的动词形态，等等。

有两名俄罗斯学生，刚来中国时两人汉语水平相当。但来中国后，一个很喜爱中国文化，经常参加学校组织的各种活动，如演讲比赛、书法比赛、出外进行文化考察等；另一个则从不参加这些活动，并时常表露出对学校一些规章制度的不理解。经过一个学期的学习后，前者的汉语水平显著提高，后者却没有太大进步。

三、信息处理模式

信息处理模式（information processing model）认为，二语习得是一个信息处理的过程，它以大脑这个“信息处理器”为中心，一端连接输入而另一端连接输出，经历了信息的感知、理解、储存和产出等认知处理过程（刘绍龙，2002）。

图 3.3 是 Gagne（1977，转引自桂诗春，2000）提出的信息处理模式。

首先，各种外界环境、信息通过接受器进入感觉记录器，即感觉记忆，它包括视觉记忆、听觉记忆和触觉记忆。感觉记录器将需要进一步处理的一小部分信息保存下来进入短时记忆处理，然后信息经过感知、重组、编码便可储存在长时记忆里，以备日后检索、使用。当需要检索和使用时，被检索的信息直接从长时记忆中提取或先转入短时记忆进行再加工后进入反应产生器，反应产生器组织好所有信息的反应顺序并指导效应器完成预定的产出任务。

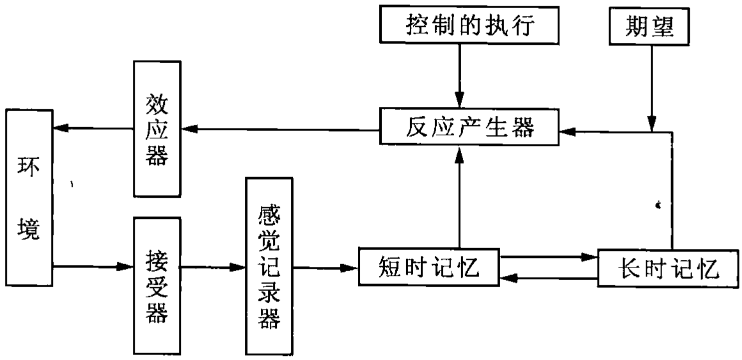


图 3.3 信息处理模式

例如，留学生在学习汉语单词时，首先通过视觉（汉字字形）、听觉（语音形式）等输入信息。这些输入信息在学习者的大脑中（感觉记录器）经过感知、理解、编码的认知心理过程储存在短时记忆中，并进入长时记忆。当学习者再次看到或听到这个单词时，或者遇到使用这个词的语境时，能将所储存的有关这个词的信息激活，认出（理解）或说出（输出）这个词。

四、竞争模式

竞争模式（competition model）由 Bates 和 MacWhinney（1987）等人提出。该模式认为，语言交流是语言的两个层面——形式层与功能层相互投射（mapping）的结果。也就是说，语言产出是说话人把功能层的功能映射到形式层（转化为能够被理解的结构形式），语言理解则表现为听话人把形式层的词语投射到功能层（给形式赋予言语功能）。两层面间的投射则通过线索（cues）来实现。这些线索存在于语言的各个层次，如音律、形态标记、语序和词汇语义等。

在信息处理和理解的过程中各种线索都可能激活并相互发生作用。作用的主要方式有两种，即线索趋同或者线索竞争。当所有的线索指向同样的言语功能或语言形式时，就会形成联盟；当线索之间存在矛盾时，各个线索就会相互竞争，相应的其中一个线索有战胜其他线索的可能。

例如，“孩子吃了一个苹果”，这个句子很容易理解和接受，因为理解句子的两条线索：语序和名词的生命度二者趋同，均提示“孩子”是动作的发出者，是施事。而“苹果吃了孩子”很难被接受，这是因为语序和生命度两条线索发生竞争。依据语序线索，苹果应该是句子的施事，但生命度的线索又提示把苹果作为施事并不合理，因此导致了理解的困难。由此也可看出在该句子的理解中，生命度的线索作用强于语序线索。

再如，汉语学习者理解“那个人在舞台上站着”比理解“舞台上站着一个人”容易。这也是因为前者语序（施事＋处所＋动作）和名词的生命度趋同，而后者语序（处所＋动作＋施事）和生命度两条线索发生了竞争。因此，学习者理解、学习、掌握前一个句式比较容易，理解、学习、掌握后一个句式比较难。

在各种线索相互竞争的时候，哪种线索能够取胜取决于线索的力度。不同语言中各种线索的力度也有不同。如在英语中，语序线索是占据优势的线索，人们倾向于依赖词序来判断哪个词语是施事；意大利语中，人称、性数格、名词和动词的一致性是比语序更强的线索（Bates 和 MacWhinney，1981）。

线索的可觉察程度、确定难度等也会影响线索的力度。如果觉察、确定某条线索需要较大的信息处理量，学习者就往往较少地利用该线索，进而影响到线索的力度。在语言习得中，较难被觉察、确定难度较大的线索会被推迟利用。

例如，留学生在习得“了”的初级阶段，最常使用的线索是过去时间词，因为这条线索可以直接从句子表层结构觉察和确定，所以当句中出现表过去的时间词时，学习者通常会使用“了”。同样，留学生在习得否定副词“不”和“没”的过程中，一开始也常利用时间词特征来判断该用哪个否定词。而对于主客观意义这条线索，开始时较少利用，因为相对于时间词，这条线索的可觉察程度较低，确定难度较大。

竞争模型可以对语言发展的途径做出具体预测。习得是否发生要看形式和功能的匹配概率。因此说英语儿童首先学会的是使用频率最高的动词形式（is，was，were）。一般来说，说英语的儿童比说意大利语的儿童更早习得词序，因为在意大利语里，词序不能很好地表示词在句子中的作用（桂诗春，2000）。

五、语言普遍性假说

目标语的特征是否具有普遍性，会影响习得难度。大多数语言具有的性质，比很少语言具有的性质容易学。普遍性研究有助于预测语言间的差异哪些会导致困难，哪些不会。

（一）语言普遍性

描述语言普遍性有两种截然不同的方法。乔姆斯基试图通过对某一种语言的深入研究界定语言普遍性；相反，格林伯格（Greenberg）及其追随者通过广泛考察不同语族语言的共同特征来界定语言的普遍性。都是语言普遍性，前者被称为“普遍语法”，后者被称为“类型普遍性”。

1. 普遍语法

乔姆斯基认为，没有一套天赋的基本原则，儿童不可能掌握母语语法。因为输入所能提供的语言素材不足以使儿童发现可靠的规则，儿童的语法知识不可能由输入的语言

素材所决定。下面两个例句常常被用来证明普遍语法的存在：

(1) We gave the book to the girl.（我们把那本书给了那个女孩。）

(2) We explained the answer to the girl.（我们把答案解释给那个女孩听。）

这两个句子有相同的表层结构，但是句（1）包含一个间接宾语，而且可以改写为句（3）：

(3) We gave the girl the book.（我们给了那个女孩那本书。）

句（2）包含一个前置词短语，不能改写为句（4）：

(4) * We explained the girl the answer.（*我们解释那个女孩的那个答案。）

儿童如何发现 give 和 explain 在搭配上的区别呢？怎么知道（4）是不合语法的呢？可能会有成人告诉他这些知识。但研究表明父母一般不会这样做，也不会经常修正儿童的错误。因此可以合理推论，一定有某种内在原则阻止儿童说出句（4）这样的句子。

普遍语法由两种普遍性组成：实质普遍性和形式普遍性。实质普遍性由几个固定特征组成，如由几个声音所组成的明确的语音特征，或像名词、动词、主语和宾语这样的句法分类；形式普遍性是关于语法规则是否可能的陈述，如它可以简要表达制约疑问句中词序转换的规则。乔姆斯基学派致力于形式普遍性研究。

普遍语法制约着个别语言可能采用的语法形式。形式普遍性和实质普遍性合成了一种制约力，制约着儿童能够发展的语法类型，限制着儿童需要去探索的选项数量。儿童必须去发现这些不同的选择项中哪个更适合目的语。环境在此时参与进来。儿童需要挑出正确的选项来确定参数。

儿童在普遍语法的帮助下发现规则并建构语言的核心语法。各语言所包含的不由普遍语法制约的元素，构成了外围语法。如源于历史发展的某些规则（类似“the more the merrier”的结构），或从其他语言中借鉴的规则（如“police”的发音借自法语），或者是偶然出现的规则。儿童的母语知识由普遍语法所决定的语法规则（核心语法规则）和不能借助普遍语法学习的语法规则（外围语法规则）组成。

相关问题是标记理论。无标记语言点是最常见、最普遍、最自然的，属于核心规则；有标记语言点是不那么常见、不那么普遍、不那么自然的，属于外围规则。有标记规则和无标记规则是一个连续体中的两个相对的极端。“大、长、快、宽、重”等词语可以出现在陈述句中，也可以构成特指问句的谓语（衣服多长?），是无标记的；“小、短、慢、窄、轻”等一般不构成特指问句，是有标记的。陈述句是无标记的，疑问句是有标记的。一般来说，有标记规则比无标记规则复杂。

2. 类型普遍性

类型普遍性有 3 种类型：实质普遍性，形式普遍性和蕴涵普遍性。

蕴涵普遍性将一种语言特征的存在与另外一个或一些语言特征的存在联系起来。也

就是说，如果特征 X 存在于某种语言之中，那么我们就可以推论特征 Y，Z，…，N 也存在。

语言类型学的代表格林伯格提出层级的概念，认为一种特征的存在，说明所有比它层级高的其他特征也存在。如清辅音的层级比浊辅音高。如果一种语言存在浊辅音，那一定存在清辅音；相反，一种语言存在清辅音，不一定存在浊辅音。

看看颜色词的例子。多种语言中的颜色词可以构成如下的系列：

白、黑 < 红 < 绿、黄 < 蓝 < 褐 < 紫、粉红、橙、灰

表 3.6 是这些颜色词在不同语言中存在的情况。

表 3.6　颜色词在不同语言中存在的情况

类型	颜色词数	颜色词	语言
1	2 个	白/黑	Jale
2	3 个	白/黑/红	Tiv
3	4 个	白/黑/红/绿	Hanunoo
4	4 个	白/黑/红/黄	Ibo
5	5 个	白/黑/红/绿/黄	Tzeltal
6	6 个	白/黑/红/绿/黄/蓝	Tamil
7	7 个	白/黑/红/绿/黄/蓝/褐	Nez Perce
8	8 ~ 11 个	白/黑/红/绿/黄/蓝/褐/紫/粉红/橙/灰	English

一种语言，如果存在“蓝”，一定存在“白/黑/红/黄/绿”，如 Tamil 语、Nez Perce 语和英语；相反，存在“白/黑/红/黄/绿”，不一定存在“蓝”，如 Tzeltal 语。

再如，关系从句的可接近层级（Comrie 和 Keenan，1979）。根据关系代词的语法功能可列出一个关系从句的顺序：

主语 > 直宾 > 间宾 > 介宾 > 属格 > 比宾

如表 3.7 所示，例句里代词起着不同层级的作用。层级表明如果一种语言允许有某种语法功能的关系代词存在（如间接宾语），那么它也一定会允许其他所有高于这个层级语法功能的关系从句存在（如主语）。关系化所能发生的最低层级在各种语言位置是不一样的。

表 3.7 关系从句的类型

符号	关系代词语法功能	例　　句
主语	主语	the man that kicked the dog（踢了那条狗的男人）
直宾	直接宾语	the tree that the man cut down（那个男人砍了的那棵树）
间宾	间接宾语	the man that she cooked the cake for（她为他做蛋糕的那个男人）
介宾	介词宾语	the house that she lived in（她住在那儿的那所房子）
属格	属格	the dog whose owner has died（那条死了主人的狗）
比宾	比较词的宾语	the man that I am richer than（我比他富有的那个人）

普遍性有绝对的或是趋向性的区别。绝对普遍性没有例外。倾向性指数据统计可以发现一种语言普遍性，但是会有例外。例如，大多数有主—宾—动这种基本语序的语言有后置词，但是也有一些例外，如波斯语。当然这种倾向普遍性在强度方面有差异。

（二）语言普遍性和一语习得

1. 普遍语法的制约

普遍语法学者认为，语言普遍性和一语习得的关系是必然的。普遍语法理论提供了为什么儿童能学会母语的唯一解释。

假设验证在这种理论框架下可以得到解释。儿童的任务是尽量试验他可能得到的各种说法，然后选择由环境提供的与正确说法相应的那一个。如果在适当的时间给予适当的输入，可以加速语言学习。

2. 普遍语法与语言发展

语言发展是实时的语言学习。它不仅受普遍语法的影响，还受许多非语言因素的影响，如记忆容量和一般认知能力的影响。非语言学因素限制着儿童感知、创造特殊句型的能力。儿童没有足够的信道容量造出复杂的句子，许多语言原则（如复杂的句子结构）在这个阶段就是不可适用的。

“语言习得”和“语言发展”相应于“语言能力”和“语言运用”。语言习得是儿童语言能力不断进化的过程，语言发展则是成长的产物。随着儿童认知能力的发展，运用语言的能力也随之增强。

怀特（White，1981）认为在普遍原则和儿童发展的感知力之间存在一种互动关系，各个原则和不同的发展阶段有联系。儿童的感知力制约着他能够注意到哪些输入语料的特征。随着儿童感知输入语料能力的改变，儿童会在不同的发展阶段吸收不同的语料。这些语料接着就会用来建立起普遍语法的不同参数。儿童建立起来的每个中介语法都是

他从他所能感知的语言素材中建立起来的最佳语法。

3. 对标记规则和核心、外围语法的习得

学习有两种类型：核心学习和外围学习。前者用于学习普遍语法规则，后者用于学习外围语法规则。儿童习得母语中包含核心语法的无标记规则比习得那些外围标记规则要容易。怀特（1981）指出，根据标记等级可以预测语言习得次序。她用了乔姆斯基调查过的例句作为例子：

（5）John told Bill to leave.（约翰告诉比尔离开。）

（6）John promised Bill to leave.（约翰答应比尔离开。）

（7）John asked Bill to leave.（约翰要比尔离开。）

（8）John asked Bill what to do.（约翰问比尔做什么。）

她参考最近距离原则（一个不定式补语的主语应该是在紧靠不定词左边的那个名词）讨论了这几个句子。这个原则只适用于（5）和（7），不适用于（6）和（8）。可以解释为：（5）和（7）遵循了普遍语法规则，（6）和（8）没有。儿童先习得（5）和（7），后习得（6）和（8）。

一语习得中语言普遍性的许多论断对二语习得有重要的启示作用。

（三）语言普遍性和二语习得

成人和儿童在二语习得上表现出相似的发展途径。普遍语法的原则也适用于成人二语习得。中介语发展中语言普遍性的作用有3种假设：①中介语像其他自然语言一样，受语言普遍性的制约；②蕴涵普遍性可用来预测第二语言项目在中介语里的出现顺序；③学习者先学习无标记（或弱标记）特征，再学习有标记（或强标记）特征。

对多种语言的调查显示，“否定＋动词”句式（动词前否定，如汉语的“不去”）是最常用的，也是地域使用最广泛的。因此，它是无标记或弱标记否定形式。母语为德语者学习英语时，也会出现动词前否定的句式，尽管这种句式在德语和英语中都不存在。

简单问句是弱标记的，嵌入问句是强标记的。相对来说，“他去北京吗?”、“他去不去北京?”都比较容易学。嵌入问句的习得就难一些，生硬地套入就可能出现偏误：

*我不知道他去北京吗。// 我不知道他去不去北京。

再如汉语“是”字句。“我是学生”使用频率高，形式简单，语义上中和，属于无标记语言点，比有标记语言点“我最喜欢的是汉语”难度要低，因而先习得。

上述研究表明普遍性对中介语有制约作用，习得也许遵循着特征层级性次序，无标记/弱标记特征先于有标记/强标记特征习得。

1. 语言普遍性和中介语发展

Schmidt（1980）对不同背景二语学习者省略英语并列结构中某些元素的情况进行

了考察。英语可能出现的省略类型见表3.8。她收集的语料中没有一句出现非自然省略类型，最难的类型是第3类。因宾语省略比主语或动词省略标记性更强。主句中主语和谓语动词的省略是任何一种自然语言所不允许的，但允许主句中宾语省略的自然语言（如英语）和允许从句中主语省略的自然语言（如汉语）确实存在着。因此，学习者必须搞清楚目的语中哪些类型的宾语可以省略，否则就会出现偏误。Schmidt 的研究为上面提到的第①项和第③项假设提供了有力证据。

表3.8　英语并列句中的省略类型

省略类型	例　句
并列从句中主语省略	John sang a song and played a guitar.
并列从句中动词省略	John plays the piano and Mary the violin.
主句中宾语省略	John typed and Mary mailed the letter.

Gass（1979）调查了成人以英语为二语的学习者关系分句的习得情况。她比较了 Comrie 的不同关系代词次序的正确度研究和 Keenan 的层级可接近度研究，发现二者有密切关联。即关系化最容易出现的位置是主语，其次是直接宾语。唯一例外的是属格，它在外围的位置证实比预测的要容易些。Gass 认为这也许是因为"whose"（谁的）是一个高度凸显的代词，或是因为"whose + 名词"被当做一个整体习得和使用。这一研究证明了假设②。规则间的隐含次序预测了关系代词功能的正确度（及习得）次序。

Gass 对学生们习得一些关系从句的情况进行过考察。她发现学生可以将层级较难位置上的知识推广运用到相对简单的位置上，但无法成功地将一个较容易位置上的指导运用到一个较难的位置上。隐含层级、隐含串联跟习得的关系值得探究，尤其是使用纵向语料。

再看对标记理论的验证。"主语 + 否定 + 动词"句式（动词前否定）是无标记或弱标记否定形式，因为动词前否定是最常用的、地域上运用最广的。动词前否定出现在语言发展次序中，即使它既不存在于目的语也不存在于学习者母语。如二语是英语、一语是德语的情况。

Rutherford 用一个有趣的例子证明标记因素如何影响二语习得：

A. What's that?（那是什么？）

B. What are those?（那些是什么？）

C. I don't know what those are.（我不知道那些是什么。）

D. I don't know what this is.（我不知道这是什么。）

单纯问句是无标记的，先习得。单数是无标记的，先习得。复数嵌入问句先于单数嵌入问句习得，是因为学习者未习得简单问句的分析，难于理解倒装，更难于操作倒装还原。

还有一些研究显示了标记理论对二语语义习得的影响。如 Kellerman（1979）的研究：

A. I broke the glass. （我打破了玻璃。）

B. The bookcase broke by falling. （书箱子摔坏了。）

Kellerman 发现从不同一语背景中来的二语学习者都觉得 A 比 B 更容易接受。因为 A 反映了“break”的核心意义。该研究说明了核心意义的概念对二语习得影响很大。

标记的有无对汉语二语习得也会产生影响。施家炜（1997）在解释习得顺序时认为，同样是“是”字句和“有”字句，“我是学生”，“你有一个苹果”等使用频率高，形式简单，语义上中和，属于无标记语言点，比有标记语言点“我最喜欢的是汉语”、“纸上写有一个汉字”难度要低，因而先习得。

上述研究表明普遍性对中介语有制约作用，习得也许遵循着特征层级性次序，无标记/弱标记特征先于有标记/强标记特征习得。

2. 语言普遍性和一语迁移

标记理论有助于解释为什么母语和目的语之间的区别有些会导致学习难度，有些不会。表 3.9 总结了普遍存在的关于标记理论和一语迁移之间关系的各种观点。

表 3.9　标记理论和一语迁移

母语（一语）	目的语（二语）	中介语
（1）无标记的	无标记的	无标记的
（2）无标记的	标记的	无标记的
（3）标记的	无标记的	无标记的
（4）标记的	标记的	无标记的

其基本假设是，即使二语中已出现有标记的语句，如（4），无标记参数设置在中介语中也会先于有标记设置出现。因此可以预测，当母语有一个有标记设置，如（3）和（4），不会对二语形成迁移。最明显的迁移证明是（2）。然而我们应该注意，在早期中介语中的无标记设置不一定是迁移的结果，因为所有 4 种类型中这个无标记类型是一定会出现的。换句话说，如果学习者遵循普遍语法的规则，无标记设置肯定先出现。

以下举例说明 4 种情况。

（1）某语言点第一语言、第二语言都是无标记的，中介语可能为无标记。例如，韩语、汉语特指问句的语序跟陈述句的语序一样，是无标记的：

a. 너는　무엇을　샀습니까?

词译：你主格　什么宾格　买过去时

b. 나는　사과를　샀습니다.

词译：我主格　苹果宾格　买过去时

韩语母语者习得汉语特指问句时，生成的是无标记的特指问句形式“你买什么?”、“你在广州怎么样?”。

（2）某语言点第一语言是无标记的，第二语言是有标记的，中介语可能为无标记。例如，越南母语者习得汉语含“半”时量词语时，常常生成如下偏误：

*我每天睡七个小时半。

*从我家坐火车到广州要八个小时半。

当词语义大于“一”时，越南语表“半”词语放在时间单位词后边。如：

越南语：môt ngay ruoi　|　ba thang ruoi

词译：一　天　半　　　三　月　半

表“半”义词语在后，存在于很多语言中（如英语、西班牙语、韩语、日语、泰语、印度尼西亚语、罗马尼亚语等），是无标记项。汉语“半”的位置较复杂，或在时间单位词后（一天半），或在时间单位词前（三个半月），或在时间单位词中间（三分半钟），是有标记项，比较难学。留学生输入时易产生“3×0.5”的误解；输出时容易迁移无标记项，生成“*三个月半”的偏误。

（3）某语言点第一语言有标记，第二语言无标记，中介语可能为无标记。例如，祈使句否定式汉语用“别+V”，否定词在动词前；韩语则用“V+말아라”，否定词在动词后：

韩语：가지　말아라!

词译：去　　别

句译：别去!

“否定词+V”普遍性高，是无标记项；“V+否定词”不那么普遍，是有标记项。韩国学生对汉语“别+V”结构的掌握没有什么困难，极少将母语语序迁移到中介语里。

（4）某语言点母语有标记，目标语有标记，中介语也可能无标记。“数+名”是多数语言的共性，无标记；“数+量+名”只存在于少数语言中，如汉语和越南语，有标记。如：

越南语：một　cái/chiếc　quần

汉语：　一　　条　　　裤子

尽管汉语、越南语都有个体量词，但越南人学习汉语时，有时还会用无标记项。如：

*一裤子多少钱？

下边再分别详述两种情况。

（1）一语无标记形式的迁移。Zobl 认为，当二语规则很模糊时，学习者就会退回到一语知识中去。有两种可能的模糊性。第一，二语类型不协调，正常的（普遍性的）规则间的隐含关系在二语中得不到证实，学习者就求助一语来解决这个问题，尤其当一语规则是无标记时。第二，模糊性类型不确定。每种语言的设置方法都是各自不同的，存在着大量可能的设置。如副词的位置，在不同语言中有很大区别。学习者可能喜欢用一语解决学习问题。

Kellerman 认为，当一语句式和二语习得中的普遍性发展阶段一致的话，学习者也许比那些一语中没有这种句式的学习者更快地掌握这个句式。英语母语者学习瑞典语时，可能遗漏早期前动词否定阶段，因其一语没有此句式，学习者可能在一语帮助下"登上"发展的阶梯。相反，如果一语包含一个相对早期发展句式是不自然的句式，其发展也许会减慢。母语西班牙语者学习英语时，可能停滞在动词前否定上，因为这是他们一语中的句式。

（2）一语有标记形式的不迁移。荷兰语和英语都有 break 的及物用法和不及物用法。英语如：

A. I broke the glass. （我打破了玻璃。）

B. The bookcase broke by falling. （书箱子摔坏了。）

荷兰人学英语时在早期阶段对两种用法都接受。也许是荷兰语迁移的结果，或者是对二语素材中这两种用法都有所掌握。但后来他们却抵制英语中标记性更强的句子，即 break 的不及物用法。再到后来他们又一次接受了无标记、有标记两种用法。这就是"U 形行为"论，即随着语言发展，错误频率沿着低—高—低的路线前进。这个研究表明学习者到了较高级的中介语阶段时不再迁移有标记特征。对一语外围特征是接受还是抵制，被发展因素复杂化了。

汉英特指问句的对比和习得也能证明这一点。汉语的特指问句，疑问代词放在被代替词原来的位置上（他住在哪里？——他住在广州。），体现语言的普遍性，是无标记的。英语的特指问句，疑问代词要提到句首，大多要在它跟主语之间加助动词（*Where does* he live? —He lives in Guangzhou.），体现英语的特殊性，是有标记的。因此，母语为英语者学习汉语特指问句，没有什么难度，很少出现母语迁移的偏误；相反，母语汉语者学习英语特指问句，难度就非常大，常常出现汉语迁移的偏误。

再如，汉语"三个半月"是有标记的，"半"在量词和时间单位词之间，语义组合不符合一般认知规则；英语"three months and a half"和越南语"bat（三）ang（月）ruoi（半）"是无标记的，符合普遍语法规则。因此，母语英语、越南语者学习汉语此

项目相当难，偏误多，偏误延续时间长；母语汉语者学习英语、越南语此项目难度低，偏误少（周小兵，2004）。

对同一参数设置，一语既有无标记形式，也有有标记形式。在这种情况下一语中结构最明确、标记程度最弱的那个结构将会迁移。如：

A. He claims that he knows it. （他说他知道这个。）

B. He claims to know it. （他说知道这个。）

A 句比 B 句更明确，因为它包含一个更语法化的信息（有主语，动词有时态）。一语是英语的二语学习者更可能迁移 A。即使在二语只有标记结构时也可能是这种情况。

思考与练习

1. 中介语的变异主要体现在哪些方面？请举例说明。
2. 你觉得第二语言的发展过程是否具有普遍性？为什么？
3. 在二语习得过程中，我们应如何从输入与互动的方面来促进二语习得？
4. 影响二语习得的个人因素和一般因素分别有哪些？
5. 以你自身的学习经历为例，说说在二语习得过程中你都使用了什么交际策略，这些交际策略对你的二语习得有什么影响。
6. 外国人习得下面几个语言点时，哪些可能是他们的难点，哪些不是？容易出现哪些偏误？试用对比分析假说进行说明和解释（括号里是学习者的母语）。
   （1） 汉语拼音声母"c"和"s"的习得（英语）；
   （2）"（累）一点"和"有点（累）"的习得（韩语）。
7. 英语、法语、韩语母语者在学习汉语时常常出现"*他喝了多啤酒"的偏误，而汉语母语者在习得英语、法语、韩语时却很少将"很多+N"的格式迁移过去，请解释原因。
8. 系统分析以下偏误句，内容包括：指出偏误点，改正句子，说明相关语法规则和形式分类，尝试解释偏误生成的原因（括号标明了造句者母语）。
   （1） *他把书本放在桌子。(多种语言)
   （2） *那条裙子有点好看。(韩语、英语)
   （3） *昨天我见面他了。(英语)
   （4） *她买了二件衣服。(法语)
   （5） *老师站讲课，我们坐听课。(越南语)
   （6） *院子里都种了十二棵树。(日语)
   （7） *国庆节他再去了许多地方旅游。(英语)

(8) *除了小王，全班人去了西藏旅游。(英语)

(9) *她又不是广州人，哪有资格教别人广州话的道理呢？(德语)

9. 给以下汉字偏误分类，并说明原因：

(1) 把“舒”的右边写成“子”或“了”。

(2) 把“腔”注音为“kōng”。

(3) “馆”的右下角写作B。

(4) “玻”注音为pō。

(5) “看医生”写成“看一生”。

(6) “学”的上边少一点。

(7) “风”写作“气”。

(8) “玻”注音为“wáng”。

10. 分析以下各例，说明学习者使用了哪些策略，哪些策略对二语学习、交际更有效，并从策略的使用说明学生的学习阶段：

(1) 他昨天买了一个打扫地板的工具，下边有布的，用水的。

(2) 报纸上有一个news，说一个飞机【做手势】，在地上，很多人死了。

(3) 我小时候看很多书，大的书，有很多画的，字不多。

(4) 昨天去了老师家，他的儿子很……turbulence。

(5) 广州地铁的椅子很钢，我不胖，但是这里【指着臀部】很疼。

(6) 我星期天去王府井，买了两个……东西。

(7) S_1：你觉得广州的交通怎么样？

S_2：……车很多，但是燃料站很少。

(8) S_1：你在韩国的时候不用上学，那平时喜欢玩什么？

S_2：我喜欢打【做打高尔夫球的手势】运动。

本章参考文献

[1] Bates E and MacWhinney B. Second-languages acquisition from a functionalist perspective: pragmatic, semantic and perceptual strategies [M] //Winitz H ed. Annals of the New York Academy of Sciences, 1981

[2] Bates E and MacWhinney B. Competition, variation and language learning [M] //MacWhinney B and Bates E Eds. Mechanisms of language acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987

[3] Bialystok E. On the relationship between knowing and using forms [J]. Applied Linguistics III, 1982

[4] Brown H. Principles of language learning and teaching [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980

[5] Cazden's C, Cancino H, Rosansky E, and Schumann J. Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults [R]. Final Report, US Department of Health, Education, and Welfare, 1975

[6] Cazden's C. Child language and education [M]. New York: HoltRinehart & Winston, 1972

[7] Clark H and Clark E. Psychology and language: an introduction to psycholinguistics [M]. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977

[8] Coder S. Language distance and the magnitude of the learning task [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1978, 2/1

[9] Comrie B and Keenan E. Noun phrase accessibility revisited [J]. Language, 1978, 55: 649 – 664

[10] Cook V. Cognitive processes in second language learning [J]. International Review of applied linguisitics, 1977, XV: 1 – 20,

[11] Corder S. Error analysis [M] // Allen J and Corder S eds. The Edinburgh course in applied linguistics, Vol 3. Oxford: Oxford University Press, 1974

[12] Cummins J. Cognitive/academic language proficiency, linguisitic interdependence, the optimal age question and some other aters [R]. Working papers on Bilingualism, 1979, 19: 197 – 205

[13] Dickerson L. Interlanguage as a system of variable rules [J]. TESOL Quarterly, 1975, 9: 401 – 407

[14] Dulay H and Burt M. Should we teach children syntax? [J]. Language Learning, 1973, 23: 245 – 258

[15] Dulay H and Burt M. You can't learn without goofing [M] //Richards ed. Error analysis: perspectives on second language acquisition. London: Longman, 1974a.

[16] Dulay H and Burt M. Natural sequences in child second language acquisition [J]. Language Learning, 1974b, 24: 37 – 53

[17] Ellis R. Classroom second language development [M]. Oxford: Pergamon, 1984a

[18] Ellis R. Sources of variability in interlanguage [R]. Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of Pit Corder, Edinburgh, 1984b

[19] Ellis R. Formulaic speech in early classroom second language development [C] // Handscombe J, Orem R and Taylor B eds. On TESOL '83: The Question of Control. Washington, DC: TESOL, 1984c

[20] Ellis R. Communication strategies and the evaluation of communicative performance [J]. ELT Journal, 1984d, 38/1: 39 – 44

[21] Ellis R. Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children [J]. Applied Linguistics, 1984e, 5/2: 138 – 55

[22] Ellis R. A theory of instructed second language acquisition [C] // Ellis N C ed. Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 1994

[23] Ellis R. The definition and measurement of L2 explicit knowledge [J]. Language Learning, 2004, 54

[24] Ellis R. The structural syllabus and second language acquisition [J]. TESOL Quarterly, 1993, 27

[25] Ellis R. Understanding second language acquisition（第二语言习得概论）[M]. 上海：上海外语教育出版社，1999

[26] Faerch C and Kasper G. Processes in foreign language learning and communication [J]. Interlanguage Studies Bulletin, 1980, 5: 47 – 118

[27] Faerch C and Kasper G. On identifying communication strategies [C] //Faerch and Kasper eds. Strategies in interlanguage communication. London: Longman, 1983a

[28] Faerch C and Kasper G. Procedural knowledge as a component of foreign language learners communicative competence [M] //Boete H and Herrlitz W eds. Kommunikation im (Spracb-) Unterricbt. Utrecht, 1983b.

[29] Faerch C and Kasper G eds. Strategies in interlanguage communication [M]. London: Longman, 1983a

[30] Gardner R and Lambert W. Attitudes and motivation in second language learning [M]. Rowley Mass: Newbury House, 1972

[31] Gass S. Language transfer and universal grammatical relations [J]. Language Learning, 1979, 29: 327 – 344

[32] Gatbonton E. Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model [J]. Canadian Modern Language Review, 1978, 34: 335 – 347

[33] Hatch E. Psycbolinguistics: a second language perspective [M]. Rowley Mass: Newbury House, 1983a

[34] Hatch E. Simplified input and second language acquisition [C] //Andersen ed. Pidginization and creolization as language acquisition. Rowley Mass: Newbury House, 1983b

[35] Horwitz E. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale [J]. TESOL Quarterly, 1986, 20

[36] Hulstijn J H. Incidental and intentional learning [C] //Doughty C & Long M eds. The handbook of second language acquisition. Malden MA: Blackwell Pub, 2003

[37] Jackson H. Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English [C] //Fisiak ed., 1981.

[38] Jiang N. Selective integration of linguistic knowledge in adult second language Learning [J]. Language Learning, 2007, 57

[39] Kellerman E. Transfer and non-transfer: where are we now? [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1979, 2: 37 – 57

[40] Krashen S D. Principles and practice in second language acquisition [M]. Oxford: Pergamon Press, 1982.

[41] Krashen S D and Pon P. An error analysis of an advanced ESL learner: the importance of the Monitor [R]. Working Papers on Bilingualism, 1975, 7

[42] Littlewood W. Communicative performance in language developmental contexts [J]. International Review of Applied Linguistics, 1979, XVII: 123 – 38

[43] MacWhinney B, Bates E and Kligell K. One validity and sentence interpretation in English, German and Italian [J]. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1984, 23

[44] McLaughlin B. The monitor model: some methodological considerations [J]. Language Learning, 1978, 28

[45] Richards J ed. Error analysis [M]. London: Longman, 1974a
[46] Richards J. A non-contrastive approach to error analysis [C] //Richards ed. Error analysis: perspectives on second language acquisition. London: Longman, 1974b
[47] Richards J and Platt J. 朗文语言教学及应用语言学辞典 [M]. 北京：外语教学与研究出版社，2000
[48] Schachter J. An error in error analysis [J]. Language Learning, 1974, 24: 205 - 14
[49] Schmidt M. Coordinate structures and language universals in interlanguage [J]. Language Learning, 1980, 30: 394 - 416
[50] Schneider W and Shriffen R. Controlled and automatic human information processing: in detection, search and attention [J]. Psychological Review, 1977, 84
[51] Schumann F. Diary of a language learner: a further analysis [C] //Scarcella and Krashen eds. Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angels Second Language Acquisition Research Forum. Rowley Mass: Newbury House, 1980
[52] Schumann J. The acquisition of English relative clauses by second language learners [C] // Scarcella and Krashen eds. Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angels Second Language Acquisition Research Forum. Rouley Mass: Newbury House, 1980
[53] Schumann J. The pidginization process: a model for second language acquisition [M]. Rowley Mass: Newbury House, 1978a
[54] Schumann J. Second language acquisition: the pidginization hypothesis [C] //Hatch ed. Second language acquisition: a book of readings. Rowley Mass: Newbury House, 1978b
[55] Schumann J. The acculturation model for second language acquisition [M] //Gingras R ed. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978c
[56] Segalowitz N. Automaticity and second languages [C] //Doughty C and Long M H eds. The handbook of second language acquisition. Malden, MA: Blackwell Pub, 2003
[57] Seliger H. On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition [J]. TESOL Quarterly, 1982, 16: 307 - 14
[58] Seliger H. On the nature and function of language rules in language teaching [J]. TESOL Quarterly, 1979, 13
[59] Sharwood-Smith M. Consciousness-raising and the second language learner [J]. Applied Linguistics, 1981, Ⅱ
[60] Strong M. Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners [J]. TESOL Quarterly, 1983, 17
[61] Tarone E. On the variability of interlanguage systems [J]. Applied Linguistics, 1983, 4/2: 143 - 163
[62] White L. The responsibility of grammatical theory to acquisitional data [C] //Hornstein and Lightfoot eds. Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition. London: Longman, 1981
[63] Widdowson H. EST in theory and practice [J]. English for Academic Study. London: The British

Council, 1975a
[64] Widdowson H. The significance of simplification [J]. Studies in Second Language Acquisition, 1975b, 1/1
[65] 陈珺，周小兵．比较句语法项目的选取和排序 [J]．语言教学与研究，2005 (2)
[66] 陈凡凡．韩国人汉语二语习得的语音个案分析及其纠正方案 [M] //周小兵，朱其智主编．对外汉语教学习得研究．北京：北京大学出版社，2006
[67] 陈绂．日本学生书写汉语汉字的讹误及其产生原因 [J]．世界汉语教学，2001 (4)
[68] 程美珍．汉语病句辨析九百例 [M]．北京：华语教学出版社，1997
[69] 程晓堂，郑敏．英语学习策略 [M]．北京：外语教学与研究出版社，2002
[70] 戴曼纯．二语习得的"显性"与"隐性"问题探讨 [J]．外国语言文学，2005 (2)
[71] 高立群，黎静．日本留学生汉日同形词词汇通达的实验研究 [J]．世界汉语教学，2005 (3)
[72] 桂诗春．新编心理语言学 [M]．上海：上海外语教育出版社，2000
[73] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准 [M]．北京：外语教学与研究出版社，2007
[74] 黄冰．第二语言习得入门 [M]．广州：广东高等教育出版社，2004
[75] 江新．汉语作为第二语言学习策略初探 [J]．语言教学与研究，2000 (1)
[76] 金珍我．汉语与韩语量词比较 [J]．世界汉语教学，2002 (2)
[77] 李冰．日本学习者汉语词汇习得研究 [D]．中山大学中文系，2009
[78] 李大忠．外国人学汉语语法偏误分析 [D]．北京：北京语言文化大学出版社，1996
[79] 李红印．泰国学生汉语学习的语音偏误 [J]．世界汉语教学，1995 (2)
[80] 李蕊．非汉字背景留学生汉字习得研究 [D]．中山大学中文系，2005
[81] 李蕊，周小兵．对外汉语教学助词"着"的选项与排序 [J]．世界汉语教学，2005 (1)
[82] 李晓琪．母语为英语者习得"再"、"又"的考察 [J]．世界汉语教学，2002 (2)
[83] 刘绍龙．论"视听说"的认知基础和实践策略 [J]．外语电化教学，2002 (3)
[84] 刘颂浩，钱旭菁，汪燕．交际策略与口语测试 [J]．世界汉语教学，2002 (2)
[85] 鲁健骥．外国人汉语词语偏误分析 [J]．语言教学与研究，1987 (4)
[86] 鲁健骥．外国人汉语语法偏误分析 [J]．语言教学与研究，1994 (1)
[87] 鲁健骥．中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析 [J]．语言教学与研究，1984 (3)
[88] 吕必松．论汉语中介语的研究 [J]．语言文字应用，1993 (2)
[89] 吕叔湘．通过对比研究语法 [J]．语言教学与研究，1977 (2)
[90] 罗青松．外国人学习汉语过程中的回避策略分析 [C] //《第六届国际汉语教学讨论会论文选》编辑委员会．第六届国际汉语教学讨论会论文选．北京：北京大学出版社，2000
[91] 钱旭菁．外国留学生学习汉语时的焦虑 [J]．语言教学与研究，1999 (2)
[92] 钱旭菁．词义猜测过程和猜测所用的知识 [M] //周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究．北京：北京大学出版社，2005
[93] 孙德坤．外国学生现代汉语"了 - le"的习得过程初步分析 [J]．语言教学与研究，1993 (2)
[94] 孙德坤．中介语的定义、描写与研究方法 [J]．语言文字应用，1993 (4)

[95] 田善继．外国人汉语非对比性偏误分析［J］．汉语学习，1995（6）
[96] 佟慧君．外国人学汉语病句分析［M］．北京：北京语言学院出版社，1986
[97] 王还．有关汉外语法对比的三个问题［J］．语言教学与研究，1986（1）
[98] 王建勤．中介语产生的诸因素及相关关系［J］．语言教学与研究，1994（4）
[99] 王建勤．汉语作为第二语言的习得研究［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[100] 王建勤．汉语"不"和"没"否定结构的习得过程［M］//王建勤．汉语作为第二语言的习得研究．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[101] 温宝莹．汉语普通话元音习得的实验研究［D］．南开大学，2005
[102] 肖奚强．外国学生汉字偏误分析［J］．世界汉语教学，2002（2）
[103] 肖奚强．现代汉语语法与对外汉语教学［M］．上海：学林出版社，2002
[104] 熊文．论第二语言教学中的简化原则［M］//柳英绿，金基石．对外汉语教学的理论与实践．延吉：延边大学出版社，1997
[105] 徐子亮．外国学生汉语学习策略的认知心理分析［J］．世界汉语教学，1999（4）
[106] 杨素英，黄月圆，孙德金．汉语作为第二语言的体标记习得［J］．Journal of the Chinese Language Teachers Association，1999（34）：1，31－54
[107] 张世涛．对外汉语教学中的汉英词语对比［C］//外国语言文学论文集．广州：中山大学学报编辑部，1995
[108] 赵果．初级阶段美国留学生"吗"字是非问的习得［J］．世界汉语教学，2003（1）
[109] 赵立江．外国留学生使用"了"的情况调查与分析［M］//王建勤．汉语作为第二语言的习得研究．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[110] 赵世开，沈家煊．汉语"了"字跟英语相应的说法［J］．语言研究，1984（4）
[111] 中国社会科学研究院语言研究所词典编辑室．现代汉语词典（第五版）［M］．商务印书馆，2005
[112] 周小兵．学习难度的测定与考察［J］．世界汉语教学，2004（1）
[113] 周小兵，朱其智，邓小宁，等．外国人学汉语语法偏误研究［M］．北京：北京语言大学出版社，2007
[114] 周小兵．对外汉语教学导论［M］．北京：商务印书馆，2009
[115] 朱其智．留学生生造词语偏误分析［J］．汉语教学学刊（第2辑）．北京：北京大学出版社，2006
[116] 朱其智，周小兵．语法偏误类型的考察［J］．语言文字应用，2007（2）

第四章　教学资源建设和运用

教学资源，在传统意义上主要指教材和教学辅助资料。在科学技术迅速发展的今天，教学资源还包括各种教学课件和网络。

教学资源，首先要进行建设，如教材、字典词典和各种教辅材料的编写，各种教学课件、教学科研软件的研制，各种学习网站的开发和维护。这就涉及如何建设教学资源的问题。并不是所有教师都直接参与教学资源建设的，但是，所有教师都需要运用教学资源。因此，如何合理运用教学资源，是每个教学者都要面对的问题。汉语教学资源种类多、数量大，如何挑选合适的教学资源，也是许多教师难以回避的。

以下从教材、网络两个方面讨论教学资源的建设和运用。

第一节　纸质教材的编写和使用

教材，是教师组织教学、学生进行学习的基础和依据。教材不但应该体现教学方法和教学原则，而且应该保证教学大纲的实施。它不仅规定了教学内容，而且在相当程度上影响着教和学的质量和效益。教材的科学研发和合理使用，可以提高教学质量，促进课程建设。对不参加教材编写的教师来说，适当选择、合理使用教材，也是非常重要的。

一、教材分类

根据不同的需要，基于不同的角度，我们可以把具有某种共同特点的教材归为一类，把具有另一种特点的教材归为另一类。科学地对教材进行分类，从最低目标出发，能帮助我们认识不同教材的性质和特点，选择、使用合适的教材；从较高目标看，能帮助我们合理地建立教材体系，完善资源建设。

以下我们从 3 个方面探讨教材分类：课程设置，系统参照和组织结构。

（一）课程设置

课程设置可分为技能类和知识类，这是教材分类的基本依据。教材也可分为这两大类，前者主要培养交际技能，后者主要教授系统知识。

1. 技能类课程

汉语交际技能一般包括通用汉语技能和专用汉语技能，相应的课程为通用汉语和专用汉语。

（1）通用汉语。通用汉语技能包括听、说、读、写、译。听和读是输入性的，说和写是输出性的，译是综合性的。听、说和现场翻译（同声翻译）是有声语言的输入输出，读、写和字面翻译是书面语言的输入输出。教材编写通常分为两大类：综合技能训练，专项技能训练。前者有综合型教材、精读类教材、读写类教材、听说类教材等，后者有口语类教材、听力（视听）类教材、阅读（报刊阅读）类教材、写作类教材、翻译类教材等。

综合型教材在一部教材中包括了语音、词汇、语法、汉字要素和听、说、读、写技能，用一套课本培养学习者的语言知识和言语技能。此类教材海外使用比较多。如中国20世纪80年代出版的《实用汉语课本》（商务印书馆，1981年）和本世纪初出版的《新实用汉语课本》（北京语言文化大学出版社，2002），美国20世纪90年代末出版的《中文听说读写》和本世纪初出版的《当代中文》。

专项技能教材在中国国内使用比较多。这有两种情况。一种情况是以一本教材或读写或听说为主干，其他各本相配合。如20世纪90年代出版的《现代汉语教程》（北京语言大学出版社，1988—1989年），含《读写课本》、《说话课本》、《听力课本》和《汉字练习本》。另一种情况是几本平行教材同时使用，使每项技能得到充分训练。如《阶梯汉语》（华语教学出版社，2004—2008年），含初级的《读写》、《口语》、《汉字》和中级的《精读》、《口语》、《听力》、《阅读》；再如《中级汉语精读教程》（北京大学出版社，1999年）、《中级汉语阅读教程》（北京大学出版社，1999年）、《高级汉语精读教程》（北京大学出版社，2006年）和《高级汉语阅读教程》（北京大学出版社，2009年）。

还有不少单项技能课教材，如《汉语会话301句》（北京语言文化大学出版社，2005年）。

（2）专用汉语。专用汉语又叫"特殊用途汉语"（Chinese for specific purposes）。顾名思义，它是为满足某种专门需求而出现的汉语教学类别。当通用汉语发展到一定阶段，专用汉语就必然会产生。它目标明确，针对性强，跟实际应用密切相关，使用价值高。

专用汉语可以分为两类。一类是职业性专用汉语，为了让学习者从事某一个特定职业，教学类别如商务汉语、酒店汉语、旅游汉语、法律汉语、空中服务汉语等，主要是培养商贸人才、酒店管理人员、旅游业人员（导游等）、律师、客机服务员等，相应的教材如《基础商务汉语·会话与应用》（北京语言文化大学出版社，2005年）、《商务汉语提高》（北京大学出版社，2005年）、《经理人汉语》（外语教学与研究出版社，

2005 年）、《中级商务汉语教程》（北京大学出版社，2004 年）、《汉语商务通》（北京大学出版社，2005 年）等。另一类是教育性专用汉语，为了让学习者用汉语学习某个专业（自然科学、人文科学、医学等），教学类别如科技汉语、医科汉语、经贸汉语、人文汉语、社科汉语等，相应的教材有《科技汉语》、《医学汉语·实习篇》（北京大学出版社，2000 年）等。此类教学在基础汉语基本完成或进行到某一阶段时进行。

跟通用汉语教材最大的区别是，专用汉语教材收录了大量跟专门用途密切相关的词汇。无论是职业性教材还是教育性教材，收录的专门词汇大多在通用汉语教材中不出现。教材中还有大量包含这些词汇的句式，以及使用这些词汇和句式的交际语境和交际场景。

职业性教材跟教育性教材也有区别：教育性专用汉语教材更重视输入性的听力、阅读技能训练，以方便学习者跟中国学生一起用汉语学习某个专业（主要是听课、看专业书）。职业性专用汉语教材则要求听说读写多项技能的训练，以方便学习者用汉语从事某个职业。对于其中部分学习者，听说技能更为重要；因为他们只需要用有声语言交际，至于阅读和书写，则可以让翻译、秘书去做。

职业性专用汉语可以分为经验前课程和经验后课程：前者的教学对象没有从事过相关职业，一边学习汉语，一边学习相关的职业知识；后者的教学对象已经从事或正在从事相关职业，只需学习跟职业相关的汉语，提高汉语交际能力。

2. 知识类课程

知识类课程也可以分为两大类：语言知识课程和其他相关知识课程。

（1）语言知识课程。在一般的汉语教学中，语音、词汇、语法、汉字等知识通常融于听说读写等教材中。但有时为了让学习者掌握相关知识，促进技能发展，也会有单列的语音、词汇、汉字、语法课，大多是选修课。在汉语言本科高年级教学中，设有系统的语言知识课程，如汉语概论、现代汉语、古代汉语、汉语语音、汉语词汇、汉语语法、汉语习惯用语、语言学概论等。汉语非学历高年级学生也可以使用此类教材。

（2）其他知识课程。其他知识课程可以分为文化知识课程和专门知识课程两大类。

文化知识课程有 3 类教材：第一，概况性的教材，如中国概况、中国国情等；第二，分类的文化知识教材，如中国传统文化、中国历史、中国文学、中国艺术、中国风俗等，相应教材如《中国传统文化与现代生活》（北京大学出版社，2003 年）；第三，文化对比与跨文化交际教材，如中外文化比较、跨文化交际等。

专门知识课程主要教授专业知识和职业知识。前者是为了学习某个专业（如文学、哲学、历史、管理、计算机科学、临床医学等）并获取相关证书，后者是为了从事某个职业、某项工作（如经贸、导游、文秘、律师等）。

（二）系统参照

教材编写涉及多种因素，如教学环境、教学类别、教学对象、教学期限、教学形式等。可以说，这些因素直接影响教材编写；也可以说，这些因素决定了课程设置并通过课程设置间接影响教材的编写与分类。

1. 教学环境

教学环境主要指有无目的语环境。在中国国内学习汉语，课后可以在汉语环境里生活，是第二语言的教学。在海外学习汉语，一般来说，课后大多在学生母语环境里生活，是外语环境。此外，还有介于二者之间的语言环境。如在华人占绝大多数的国家（如新加坡）学习汉语，在海外一些华人社区学习汉语，下课后可能听到比较多的汉语，看到比较多的汉字，有比较多的机会使用汉语、汉字进行一些交际。

这两类教学在教材编写和使用上有一些区别。例如，在某一个国家学习汉语，教材编写应该考虑当地化的问题，即如何适应学生所在国的教育体系，如何展示、介绍某个国家的国情、文化，如何对比当地语言和汉语的异同。教材中适当考虑汉语和所在国语言的对比（不一定将这些区别一一写出），可以在教学中合理利用正迁移，防止负迁移，加快学习速度，提高学习效益。在中国学习汉语，许多国家的学生在一起，教材编写很难逐一考虑不同语种及其文化的情况。

2. 教学类别

国内对外汉语教学有汉语预备教学、汉语进修教学、汉语本科（含多个方向）教学等。预备教学是为留学生用汉语学习专业知识做准备的，有基础的通用汉语教学，也有专业汉语教学（如科技汉语、医科汉语等）；汉语进修教学主要是通用汉语教学，时间从几周到 3 年，主要学习汉语交际技能；汉语本科教学通常为 4 年，一方面学习汉语交际技能，一方面学习相关知识（含汉语、文化和相关的职业知识）。

海外汉语教学也有进修教学和汉语本科教学。此外，还有非常重要的，就是普通教育。普通教育主要指中小学中开设的以汉语为外语的课程。如美国 2007 年开设的 AP（advanced placement）中文课程，是在高中开设的选修课，课程学分可以直接带到大学。

3. 教学对象

根据学习者年龄的不同，汉语教材可以分为少儿教材和成人教材。前者应该充分考虑少儿的生理、心理特点，大量使用图片等教具，编排各种适合儿童的游戏，以便在课堂上通过活动、游戏使学习者自然习得汉语。

根据学习起点和汉语水平的不同，汉语教材可以分为初级教材、中级教材和高级教材。

4. 教学期限

根据时间长短，汉语教学可分为短期教学、长期教学。长期教学一般指半年或更长时间的教学，相应的教材如前面谈过的“课程设置”。短期教学主要指一周到2个月的教学，学习者大多学过汉语。中国国内的短期进修学习者，大多在国外学过一段时间汉语，利用假期在中国的目的语环境里进修，全方位地体验汉语，培养语感，迅速提高汉语交际能力。相应的教材应该充分利用目的语环境的优势，重视听说能力的培养，以及对中国文化的感知。

5. 教学形式

教学形式有班级教学和个别教学之分。班级教学的教材要考虑学生之间的互动，尤其是在练习形式上；个别教学的教材只需要考虑一个教师和一个学生或几个学生之间的互动。

（三）组织结构

组织结构指内容的安排顺序、内容之间的关联、具体单元的设置等。教材的内在组织结构是分类的重要依据。

1. 编写纲目

教材编写通常以一个内容作为主线，或几个内容作为线索，从头到尾贯穿整个教材。作主线或线索，就是教材的纲目。

（1）语言结构为纲。以语言结构为主要线索，根据语言点的情况来安排教学内容。许多教材先根据语音结构安排教学内容；语音教学部分结束后，再根据语法或句型结构的难易程度和词语的分布安排教学内容及其顺序。还有的教材只突出某一个部分，如汉语常用句式100句，以常用句式为纲。

（2）交际功能为纲。交际功能指打招呼、询问、介绍（自我介绍和介绍他人）、感谢、道歉、表扬、批评等具体的交际项目。这类教材根据交际功能项目、交际任务的常用度来安排教学内容和教学顺序，不考虑或较少考虑语言结构的先后。以交际功能为纲，比较适合口语教材，不太适合综合技能教材或读写、精读教材。

（3）交际话题为纲。话题是指会话或文章的内容，如天气、自我、家庭、朋友、职业、饮食、爱好、民族、国家等。此类教材根据不同的话题内容为线索，具体安排教学内容。有的教材注意在话题中融入一定的交际功能和语言结构。

（4）交际场景为纲。交际场景指教室、运动场、食堂、宿舍、饭店、银行、商场、街道、公园、博物馆、车站、机场等。在不同的场景里融进交际功能、语言结构等内容。

（5）课文为纲。课文是语言教学内容最主要的载体。有的教材以讲授课文为主，通过课文学习语言结构和词语。此类教材重视课文内容和形式的选择，注意课文的现实

性、规范性、趣味性等因素，不太重视语言结构（语音、词汇、语法、文字）在教材中的编排。

（6）文化为纲。把中国文化知识分成若干个文化点来组织教材。这些文化知识包括中国的历史、地理、器物、制度、礼仪、观念、风俗、饮食、传统节日等。在介绍文化知识的同时，安排一些在文化介绍中出现的语言点进行教学。

上面简单介绍了6种纲目。实际上，很多教材并非单以某一种内容为纲，而是综合考虑编写纲目。结构—功能型教材以语言结构为基础，同时考虑到结构所表达的交际功能。功能—结构型教材交际功能占支配地位，在一定的功能项目下教语言结构。更流行的是从语言结构、交际功能、文化知识等几个方面综合考虑。有的教材以话题或场景为主线，以语言结构或交际功能为副线。

2. 单元划分

单元划分可分为单课制和单元制两种。单课制编排方式是一课一个单元，几课（大约是5课）以后有一个综合复习。单元制编排方式是由几课内容或几种技能训练组成一个单元，一部教材分成若干单元。单元的划分可以根据语言结构，也可以根据教学内容或话题。

3. 推进模式

推进模式有直线式和螺旋式两种。

直线式是将某项内容分为若干部分，一课教一部分，由易到难地直线排列。例如，将语法点或句型按难易排列，一课教一个或几个语法点，直到最后一课；或者按话题内容分类，一课教一个话题（如入关、到学校报到、上课、购物……），一直排列到最后几课（告别、出海关）。

螺旋式将话题或句型结构根据交际需要并适当照顾难易度分成几个圈，每个圈都将主要话题和句型结构出现一遍，而圈与圈之间又逐步加深难度，呈螺旋状上升。例如，将话题分为个人、亲属与朋友、学校、社会、世界等5大类。第一个循环分5课，先学最简单的5个话题；第二个循环难度增加一些；一直上升到最高级别的循环。

二、教材编写

教材编写需要遵循客观规律，依据反映客观规律的标准。下边讨论教材编写需要遵循的4个原则：科学性原则，实用性原则，适合性原则，趣味性原则。

（一）科学性原则

科学性，就是要符合第二语言/外语学习和教学规律，适合学生实际水平，由易到难，方便教，方便学。

1. 语言点的选择、排序和频率

语言点包括语音、词汇、语法等。其选择、顺序和出现频率要精心设计、合理安排，要由易到难，适合学习。具体有以下5点：

（1）根据难度等级安排语言点。不同的语言点有难度等级上的区别。1992年出版的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》把8822个词语分为4级：甲、乙级是初级词（甲级第一学期学，乙级第二学期学），丙级是中级词，丁级是高级词；2002年出版的《教学大纲》则把8042个词语明确分为初、中、高3个级别。初级教材应该主要教学生掌握难度较低、出现频率较高的初级词汇，不能过多出现越级词汇（中、高级词汇）和超纲词汇（对外汉语教学词汇大纲以外的词汇）。

由于原有词汇大纲的编写存在不够科学之处，由于教材编写跟词汇大纲必然存在矛盾，加上语言生活不断变化，新词新语不断出现，教材编写允许一定数量的越级词和超纲词的存在。一般来说，初级阶段越级词最好不超过20%，超纲词不超过10%；中级阶段越级词最好不超过20%，超纲词不超过15%；高级阶段超纲词最好不超过40%。

下面我们统计分析A、B、C等3部中级精读（综合技能类）教材的生词，看看它们在词汇大纲中所属层级的情况（表4.1）。

表4.1 3部中级精读教材生词的层次分布

层级	A上册	A下册	BⅠ册	BⅡ册	C第1册	C第4册
甲级	1.2%				0.4%	0.2%
乙级	23.7%				0.9%	1.6%
丙级	35.2%	30.7%	55%	46%	79.7%	57.1%
丁级	19.7%	28.9%	30%	39%	7.6%	17.1%
超纲	20.2%	41.2%	15%	15%	11.5%	23.9%
丙级平均	32.9%		50%		68.4%	

中级教材主要教学丙级词。从以上统计可以明显看出，教材A中，本应在初级阶段学习的甲级词、乙级词超过15%，难度明显不够；丙级词还不到1/3，远远达不到中级阶段的学习要求；应在高级阶段学习的越级词（丁级）达24.5%，超纲词达30.7%，两项合并超过1/2，词汇难度大大超过中级水平。总之，从词汇看，教材A的中级教材身份模糊。教材C丙级词汇数量最接近词汇大纲的要求，丁级词（12.4%）、超纲词（17.7%）比例较合适，中级教材特点最明确。教材B则处于二者之间。

（2）典型语境出现语言点。词语、语法点首次出现的语境应该具有典型性。所谓

典型性，主要是从使用频率、学生交际可能性等方面进行考虑。

先看词语。学习“开”时，较好的方法是从“开门”、“开窗（户）”学起，接着学“开灯”、“开电脑”等含义的“开”。至于“开车”的“开”、“开商店”的“开”，可以晚一些学。因为前两个意思的“开”使用频率高，从学生可能用于交际的情况看，也比较常用。有的词语肯定式、否定式都用。由于多数情况是肯定式多，否定式少，通常的做法是先教肯定式，后教否定式。如“舒服—不舒服”，对北京大学中文语料库检索结果是：“舒服”2961 次，“不舒服”1797 次。如果首次出现词语的环境不典型，可能会引起误解，对学习产生负作用。如“舒服”这个词，有一部教材是这样出现的：

甲：老张，你怎么了？

乙：没什么，有点儿咳嗽。

甲：你别抽烟了。

乙：我每天抽得不多。

甲：那对身体也不好。

乙：我想不抽，可是觉得不舒服。

抽惯了烟突然不抽，也可以说不舒服。但从使用频率和学生交际度看，这并非“不舒服”出现的典型语境。这样教学会引起负作用，让学生以为“不舒服”用于这种情景最常见。其实，用“有点儿咳嗽”来教“不舒服”，就比课文现在的处理要好得多。

再看语法点。“着”可以表示静态（门关着/她在沙发上坐着看书），也可以表示动态（门外下着雨/她吃着饭看书）。但从环境典型性看，最好先教静态，后教动态。还有存现句，表示静态意义的句子（桌上放着一本书）比动态意义的句子（门口走进来一个人）多，相对容易学习，应该先教。有的教材设计时没有注意顺序，在教存现句时第一个出现的句子是“门前开过去一辆车”。

（3）语言点由易到难。这个道理大家都知道，但如何在教学中具体实施，不是一件容易的事情。声母，应该先教 s、z、c，后教 sh、zh、ch、r；韵母，应该先教单韵母，再教复合韵母；声调，应该先教第一声，最后教第三声。

语法教学，则应先教补语再教“把”字句，先教肯定句再教否定句，先教主动句再教被动句，先教基本句式再教特殊句式。

（4）限制内容含量。从二语教和学的规律看，教学内容不宜太多。首先，课文不能太长，要考虑学习者的接受能力。有的阅读教材把刊物上发表的整篇短篇小说搬上教材，分两课教，每课 3000 多字，学生读起来很困难。

生词量要适中，初级阶段每课最好不超过 30 个，中级阶段每课最好不超过 60 个，高级阶段每课最好不超过 100 个。下边我们再对 A、B、C 等 3 部中级精读（综合技能）教材的生词量进行统计分析（表 4.2）。

表 4.2 3 部中级精读教材的生词量 单位：个

生词量	A 上册	A 下册	B Ⅰ册	B Ⅱ册	C 1 册	C 2 册	C 3 册	C 4 册
每课平均	60.6	77.6	47.8	51.4	45.8	50.5	52.6	49
一课最多	85	118	55	58	55	58	70	78
一课最少	44	47	25	40	42	44	39	38
单册词量	910	1165	956	1028	458	506	526	490
总生词量	2075		1984		1980			

教材 A 平均每课生词接近 70 个，最多的一课甚至达到 118 个，数量过多，学生难以学习掌握，教师的教学也不容易。相比之下，教材 B、教材 C 平均每课生词数量比较合适。

语法点、交际功能点数量也要适中。有的语法教材一课教完被动句，一课教完“把”字句，学习者很难理解吸收。

（5）合理重现语言点。每课的生词有主要、次要之分。主要生词应在课文、练习中均匀分布，多次出现。每课需要掌握的语法点、交际功能点，也需要在课文、练习中均匀分布，多次出现。这样才能让学生反复接触，切实掌握。

学习研究发现，一般的生词需要在不同的语境、场合出现 7 次以上，才可能真正为学习者掌握。因此，主要生词及主要语法点不但应在目标课中均匀分布，多次出现，还应该在其后的若干课中重复出现。这种重复不应该是简单重复，而应该是渐次拉大距离的匀质重现。例如，第一课教了某个生词，可以在第二课出现 3 次，第三课出现 2 次，第四课、第六课、第九课各出现 1 次。这种重现，上下文的环境也应该有所变化。例如，“地铁”，在课文中跟“坐”搭配；在替换练习中可以跟“站”搭配，对应“汽车站”、“飞机场”等；在其后若干课中，还可以出现“新建了一条地铁”、“这是地铁 2 号线”、“坐地铁又方便又便宜，坐公共汽车太慢”，让“地铁”出现在句中多种位置上。此外，“地铁”还可以出现在对话、叙述文体以及多种练习中。总之，科学、合理的重现率可以提高学习效率，降低遗忘率。

（6）明确学习难点。教材编写者要明确目标语学习难点。这些难点，一方面是对比学习者母语和第一外语（如英语）得出来的，另一方面是通过教学实践总结出来的。教材应该把这些难点作为教学重点，把它们合理、均匀地安排在课文、注释、练习中，结合生动的例句，对这些难点给出简单明了的解释，并设计适量的练习，让学生在操练中掌握相应的语言点。

2. 教材语言

教材语言主要包括课文、解释和练习的语言。教材语言是学习第二语言的媒介，又为学习者提供重要的语言输入。因此，教材语言极为讲究。其基本要求是：课文语言科学规范；解释语言清楚易懂；练习语言指令明确，容易操作，容易执行。

课文是教材的精华，直接关系教学质量。课文编写要具有典范性，语言和选材要科学规范。要让学生学习规范、通用的汉语、汉字。海外教材要适当考虑当地汉语的实际使用情况。

对有关语言点和相关知识的介绍要清晰易懂。初级教材应使用学生母语或较通用的语言注释、解释生词和语言点、功能点及其他知识；中级教材应适量用汉语解释和介绍；高级教材应主要用汉语解释，但使用的词语、句子应该是学习者能够看懂的。

练习是让学生真正掌握语言交际技能的重要部分。练习的语言不但要明白易懂，还要有明确的指令，让学生既容易看懂，也容易按照要求具体操作练习。

汉字的繁、简体是汉字教学一大难题。中国国内主要教简体字，也可适当考虑繁体字。国外教汉语，可以两种字都教，先后顺序根据具体情况定。识繁写简是一种好方法。

3. 课程特点

听、说、读、写、译等课程对教材有不同的要求。听说教材主要选择口语素材，重视口语词汇、句式的学习和掌握；高级精读阅读教材只选择书面语素材，要求学习者掌握书面语词汇；口语教材突出交际能力的培训；听力教材更多展示不同交际场景的对话；精读教材可以更多地从话题切入；阅读教材可以从多种阅读文体和阅读技能入手；高级写作教材可以以不同文体体裁为纲。

4. 协调性

首先是课内协调。一课通常包括生词、课文、句型、语言点的展示和解释、练习。这些部分应该协调、统一。例如，以语言结构为纲的教材，每一课要讲解若干语言点，这些语言点在课文中、解释中、练习中都应该出现。有的教材有主课文、副课文，这两部分的内容也应该协调、呼应。

其次是整部教材的协调统一。一部教材通常包括十几课到几十课。课文内容的区别与呼应，每一课生词、语法点、功能点的区别与呼应，都很重要。一些教材在若干课之后设计一个复习课，最后有一个总复习课，科学设计复习课的内容、形式，可以明显提高学习效果。

最后，如果是系列教材，还要考虑初级、中级、高级的衔接；如果是配套教材，还要考虑各种技能（如读、说、听、写）教材的搭配。

（二）实用性原则

第二语言教学的主要目标是培养学习者的语言交际技能。能切实提高这种技能，就具有实用性。实用性可以从3个方面考虑。

1. 交际性

教学内容应该满足学习者交际活动的需求。教材中的课文，词汇和语法点的选择和解释，练习的内容等，应该尽可能地贴近现实社会和当下生活。学生从教材里学到的词汇、句子和语篇，能够在课后听到、看到，能在课后的交际中使用，这样的教材就具有交际性。

如听力和阅读等输入性教材，课文内容应该是当代汉语交际中经常听到、看到的东西。学了这些内容，学习者可以在课外真实的汉语交际中听到、读到，可以利用学到的技能直接获取信息。

2. 技能训练

交际技能不能从老师那里听来，只能从具体操练中获得。因此，教材设计应该充分考虑课堂操作性，方便教师指导学生操练技能。设计要多样，避免老师满堂灌，尽量让每个学习者都有操练的机会。

例如，阅读教材应重视阅读技能的掌握。阅读技能的真正掌握，既要靠密集的阅读练习，也要靠适当的专项阅读技能讲解和训练。再如口语教材，应该设计一些完成交际任务、接近真实交际的练习：说话者之间存在信息差，不知道对方可能讲什么，通过对话了解对方掌握的信息，共同完成交际任务。

3. 工具性

好教材既是教和学的依据，又是教和学的工具。作为工具，教材应该好教好学，方便查找和自学。工具性具体体现为：

第一，检索性。如目录详细，容易查找到相关的课文和相关的语言点。词汇和其他语言项目（如语法点等）最好制作成附录表，使学习者方便自学，或容易在课前预习、课后复习。

教材指令要明确易懂，相关的标示应该醒目抢眼。例如，在课文中出现的生词可以标出序号，学生在课文学习中遇到还未掌握的生词，很容易在生词表中找到相应的注释。再如，在课文中明确表示出交际功能项目，可以让学生在学习时很容易找到并重点学习。

第二，系统扩展性。如在中高级阶段学习生词，可以适当考虑出现目标词的同义词、近义词、反义词、同语素词、形近的字词、多音词等。这样，引导学生学习生词时借助并复习已经学过的字词，有助于辨别形近的字词和多音词，帮助学生形成一个语义网络。

第三，便利性。随着课文的加长，可以使用课文行号（5、10……）。某些词语的注释可以放在课文右侧的空白处，不一定非要放在课文前边或后边；学习者遇到不清楚的词语，可以即时看到解释。

（三）适合性原则

教材编写应该适合学习环境、学习者特点、学习类型和目标。

1. 学习环境

学习环境主要指有无目的语语境。海外教材要充分考虑在当地社会的适应度，适当地进行汉语文化和当地语言文化的对比。此外，还要注意当地汉语变体跟中国内地汉语标准变体的异同。如在泰国使用的汉语教材，需要介绍泰国社会文化，介绍佛教和君主制度；需要有汉泰语音、词汇、语法的对比；需要考虑当地华人使用汉语的特点。这样，可以提高学生兴趣，加快学习速度，增强教学效果。相应教材如《泰国人学汉语》。在中国国内给不同母语者使用的教材不一定考虑这些因素，如要考虑，就需要进行多语对比。

由于目的语环境的缺失，课后练习、使用汉语的机会较少，海外教材的练习量应该比国内大，接近真实交际的练习尤其应该多一些。在中国国内学习，课后可以有许多机会练习汉语，使用汉语，这方面的要求不需要那么高。

2. 学习者

教材编写应该考虑不同汉语水平、不同母语语种、不同年龄的学习者。例如，为儿童编写教材，要适合儿童的生理、心理特点，注重趣味性，应该主要使用沉浸式教学，尽量少用母语，多采用习得母语的方式，设计多种类型的语言游戏；给成人编写的教材，则需要利用学习者的抽象思维能力和母语，需要在大量操练的同时适当教授语言学术语。

3. 教学类型和目标

不同的教学类型如：自学和在校学习，专业（汉语本科）学习和非专业学习，短期进修和长期进修，大学教学和中小学教学，等等。因类别不同，教材编写的内容、系统应有许多区别。

不同的学习目标如：获毕业文凭，获结业证书，取得学分，做经贸工作，在中国居住，在中国旅游，等等。要满足不同的学习目标，需要编写不同的教材。有一些学习者只想用汉语口语进行交际，不想学汉字；还有一些学习者（日本人较多）只想阅读汉语报刊、书籍，只想学习汉字，不想学口语。这就需要一些只教听说或者只教读写的汉语教材。

（四）趣味性原则

二语教学容易枯燥乏味。如果教材的课文选择、语言点讲解、练习设计等方面注意趣味性，就可以激发学生和教师的积极性，提高教学效果。教材的趣味性与实用性有密切关系。

1. 现实性

学习汉语，不少人有现实目标，如从事经济、文化、教育工作，用汉语学习专业知识，在中国旅游、生活等。要实现上述目标，需要了解当代中国社会。教材应该选择学习者所关注的话题，与学生日常生活密切相关的内容，以此激发学习兴趣。中国古代文化知识太偏离现实，难以激发学习者的兴趣，不宜编进一般性教材。

2. 多样性

多样性主要体现在内容上。如果教材内容丰富多样，多角度、多方位地反映中国和世界的方方面面，学习者就不容易感到枯燥。

多样性也体现在形式上。为了增强学习的积极性，教材的语言风格要多样化，不同体裁的课文交叉，练习方式丰富多彩。

3. 生动性

课文生动性主要体现在内容上和语言上。课文情节富有故事性、戏剧性，趣味横生，能吸引人；人物个性突出，能给人留下深刻印象；语言生动、幽默，富于变化，能让学习者哑然失笑。如《汉语口语》中的一篇课文：

> 小王今年三十二岁，有四个女儿，没有儿子。因为这四个孩子都很小，所以他总是很忙、很累。有一位朋友问他为什么要生这么多孩子，是不是因为想要个儿子？小王说："我不想要儿子，可是我父母一定要个孙子！"

再看下面这个例子：

> 星期六下午，妻子对丈夫说："我要去商店买东西，你照看一下孩子吧。"丈夫是一个有名的统计学家，从来没有照看过孩子，他很不愿意。两人争论了一会儿，统计学家勉强答应了。他们一共有4个孩子，大的5岁，小的只有2岁。当妻子从外面买完东西回来时，统计学家交给妻子一张纸条，上面写道：
>
> "擦眼泪11次；系鞋带15次；给每个孩子吹玩具气球各5次，每个气球的平均寿命10秒钟；警告孩子不要过马路26次，孩子坚持一定要过马路26次；我想再过这样的星期天0次。"

可以看出，这两段课文都很简单，但内容和语言设计精巧，非常有趣。前一个故事很像相声结构里的系包裹、抖包裹，结尾异峰突起，出人意外又合乎情理；后一个故事分两段，前半段是铺垫，后半段是高潮，生动地反映出职业对言行的影响，语言幽默，末尾一句把人物性格描述推到极致。

英语教材《新概念》是一个启示。第二册起，课文都是幽默故事，很有吸引力。不少学习者为了看懂这些有趣的故事，把整个教材学完，自然提高了英语水平。

4. 版式设计

版式设计是教材的外在形式。好的教材设计应该活泼、醒目，装帧美观大方；文字大小合适，并根据不同的内容，变化字体、字号、颜色；插图应生动风趣，跟文字相得益彰；版面留空合理，看起来舒适大方，不感到拥挤，不容易疲惫，而且方便学生记笔记。

总之，好的教材，在版式设计上应该注重人性化，对学习者友好，让使用者赏心悦目，使用方便舒适。

三、教材使用

全世界汉语作为第二语言/外语的教材已经出版上千种。但是，符合学习规律和教学规律的教材并不是太多，复制、粗制滥造、不太符合教学规律的教材却不少。如何选择、使用教材，需要重视和探讨。

如何选择教材，可以参考本节一、二讨论过的“教材分类”和“教材编写”。教材选定后，就应该有效使用教材，充分发挥教材的效能。同样的教材，教师不同，教学效果可能不同。在这个问题上，教师的教学态度、教学能力和教学经验起着非常重要的作用。下面我们介绍一些有效使用教材的方法。

（一）熟悉学习者和教材

教学，就是把教材中的内容灌输到学习者头脑中，把教材中的语言技能变为学习者自己的技能。可以说，教学是在学习者和教材中架设有效联通的桥梁。因此，熟悉学习者和教材，是教学的第一步。

1. 熟悉学习者

教材是让学生学习的。不了解学习者，等于是纸上谈兵。因此，熟悉学习者，是科学使用教材的重要前提。上课前，应该了解学习者的汉语水平、大致年龄、母语和来源国等情况。

跟汉语水平相关的问题通常包括：学习者学过汉语没有？如果学过，学过多长时间？学到什么程度？大约掌握多少词汇、多少语法点？听、说、读、写的能力达到什么程度？只有了解这些情况，才可能有效地使用教材，有效地开展课堂教学。

课前了解可以面对面地进行。如果没有这种机会，就需要在第一、二次上课时进行了解。教师能否把教材中的技能、知识传给学生，如何传输，第一、二次上课是关键。教师跟学生第一次见面、接触，需要一边进行试探性教学，一边了解学生情况。了解可以通过一般的对话，也可以通过使用教材进行学习。如果是后者，教材就是他们沟通的

媒介。这时的主要任务，是了解学生的实际汉语水平和学习能力，了解跟学习密切相关的情况，如学生的性格、倾向等。在试探性教学中，要看自己讲的，学生能否听懂，能听懂多少；要通过练习，看学生的交际技能是否能提高，提高了多少；要看教材难度是否恰当，是否需要调整；等等。

当然，完全熟悉学习者，不是一两次教学就能够完成的，需要在较长的教学过程中逐步了解，相互熟悉，以便科学地使用教材，切实提高学生能力。

2. 熟悉教材

不熟悉教材，就不可能上好课，不可能把教材中的知识、技能高效率地传授给学习者。一般来说，熟悉教材有以下几个步骤：

第一，先看教材开头的介绍，了解该教材的编写原则、适用对象、主要内容、要求达到的目标、使用时间（全部时间、每课使用课时）和教学建议。好的教材，在开头都会对以上内容做比较详细的介绍。

第二，对教材主体进行了解。一般的教材包括目录、课、附录等。教材的主体就是所谓“课”，通常包括课文、生词、注释、语言点解释、练习5个部分。有的教材还有基本句子、替换与扩展、相关知识介绍等。课文有的是会话，有的是文章。教师对这些内容应该一一了解，如：课文的内容、语言、风格、长短、特点等，生词列举及其解释的情况，语言点、知识点及功能点的内容、排序和解释情况，练习的内容和形式，等等。当然，不是要求所有课都看完。一般重点熟悉第一、二课，再抽中间、末尾的一两课进行考察，找出主要特点，思索教学对策。

第三，了解教材的附录，看看教材的生词索引情况，看看有没有其他语言项目、功能项目、知识点的索引，看看有没有无汉字索引的情况。

如果熟悉了上述内容，熟悉了学习者情况，教学时就会胸有成竹，有条不紊。

（二）活用教材

前面讲过，教材是教学的依据。但是，教材是“死”的，教学是“活”的。没有经验的教师会一成不变，照本宣科；有经验的教师则会根据教学实际情况，对教材进行灵活处理，合理、有效地进行教学。活用教材，可以从以下几点入手。

1. 分清主次

每一课的教学实施都应该主次分明，否则教学效果就会事倍功半。在语言技能课上如何区分主次？有3个大原则：第一，语言知识和语言技能，后者更重要；第二，老师讲解和学生操练，后者更重要；第三，表面完成教材计划和切实提高学生能力，后者更重要。

在讲解、操练具体语言点时，则要考虑3个因素：第一，复杂度；第二，交际紧迫性；第三，学习难度。复杂的，难学的，又是交际急需的，应该多讲多练。

从汉外对比看，跟学生母语一样的，可以不讲或少讲；学生母语没有的，要多讲多练；跟学生母语接近又有区别的，尤其要注意辨别。

讲解、操练生词时，语义和用法复杂的要多讲，要结合例子，讲清使用条件，如某些副词和虚词。再如动词，能否带宾语，带体词宾语还是谓词宾语，是否兼名词等，需要适当讲练。有些近义词、易混淆词，如“好看、漂亮、美丽”等，“天气、气候”等，也需要给出不同的上下文，辨别语义和用法。用法简单的，无须多讲，如多数名词，明白跟什么量词结合就行了。特别容易的，可以一带而过。

2. 变换顺序

教材的课一般由生词、课文、重点词语讲解、语法点讲解、练习等部分构成。教学可以按照这个顺序进行，也可以根据具体情况进行调整。例如，先教生词，接着讲重点词语，再做一些跟重点词语相关的练习；然后讲解语法点，做一些跟语法点相关的练习；最后学课文，做跟课文理解相关的练习。

不少教材在教声母时，先教 zh、ch、sh、r，后教 z、c、s，根据的是《汉语拼音方案》中的顺序。问题是，《汉语拼音方案》并不是教外国人用的指南，这样的排序不适合外国人学习。根据外国人习得特点和循序渐进原则，应该先教 z、c、s，后教 zh、ch、sh、r。因此，遇到此类排序不恰当的教材，教师可以调整教学顺序。当然，目前也有一些教材，如《当代中文》、《中文听说读写》，就是先教 z、c、s，后教 zh、ch、sh、r。

很多教材的生词排列，是根据它们在课文中的出现顺序。有经验的教师大多不会按照这个顺序讲练生词，而是根据所教生词的内部分类。这些分类如：按词性分类，按数词、量词、名词、动词、形容词、副词、介词、连词、助词的性质来讲练；按语义场分类，“爸爸、妈妈、哥哥、姐姐”等亲属词语一起讲练，“窗户、门、桌子、椅子”等一起讲练，“红、黄、蓝”等颜色词一起讲练；按汉字结构分类，把有相同声旁或形旁的汉字构成的词语放在一起教。以上几个方面有时还可以贯通进行，如“爷爷、爸爸、父亲”、“妈妈、姐姐、妹妹”，既是亲属词语，又有相同的偏旁。（参照本书第八章“词汇教学”）

3. 内容增删与修正

在具体教学中，教师可能会对教材内容进行适当的增删和修正。具体做法可以从以下 3 个方面讨论：

（1）与时俱进，反映社会发展。相对于不断变化的社会生活，教材总是滞后的。教师需要与时俱进，跟随社会变化，根据教学需要，有筛选地使用教材。我们在教学中会发现，有一些教材没有“短信、互联网、QQ、博客”等词汇，有些教材还有“发电报、上公共汽车买票”等表达。教师应该依据社会生活变革讲练这些教材中没有的新词语，不教那些早已不用的表达方式。

（2）补缺救偏，增强教学效果。由于各种原因，教材展示出来的内容往往难以满足实际的教学需要，教师必须根据教学需求增加一些内容。

例如生词，通常的教材只是出现字形、词性、拼音、外文译词，个别出现一些极为简单的解释。在实际教学中，需要教师给出典型的例句进行解释；而且，一个例句往往不够，一些难词，需要给出不同类的例句。这些例句，学生应该可以理解，并通过整句的意思，理解生词的含义和用法。还有，光看生词后面的英文翻译，容易误导学习者。如：

见面 to see；to meet

老师必须跟学生讲解清楚，meet 可以带宾语（I met him.），“见面”不能带宾语（＊我见面他）。汉语表达若要出现受事，需要用介词把受事放在动词前面（我跟他见面）。不讲清楚这些使用条件，不进行适当的操练，学生就容易出现类似“＊我见面老师”的偏误。

反过来，有些教材列举了一些内容。但实践证明，教这些内容可能出现负面效果。例如，一些教材在教“比”字句（我比他高）时，同时讲否定句（我不比他高）。从语言实际看，“不比”句不像其他否定句（我没去上课）那样常用，使用频率极低，而且需要一定条件。如：

A. 甲：你比大卫高。　　乙：我不比大卫高。

B. 做外贸工作女人不比男人差。

A 的“不比”句是否定前一个人的说法。B 的“不比”句是否定某些人的观念。可见，“不比”是一种话语否定，需要情景条件。一般学生在学习“比”字句时很难掌握这种用法。非要教的话，容易诱发学生出现以下偏误：

A. ＊这个公园比那个公园不大。

B. ＊大卫比我高，我不比大卫高。（想表达：……，我没有大卫高。）

根据一般教学经验，在第一次教“比”字句时，没有必要教“不比”句。从习得过程研究成果看，在全日制学校，在第一次教“比”字句一年后教“不比”句比较合适。

（3）适当修正，确保质量和效益。任何教材都不是十全十美的，或多或少会出现一些偏差。当教师发现偏差时，可以适当进行修正，以保证教学质量和教学效益。

例如，有一本给英语母语区使用的教材在教声母 z 时写到：

z like “ds” in “beds”

教材利用母语迁移，用英语的例子来说明汉语，出发点是好的。而且，英语 ds 的发音部位确实跟汉语声母 z 一样。但是，编写者忽略了二者发音方法有区别：英语 ds 是浊音，声带是振动的；汉语声母 z 是清音，声带不振动。把汉语的清声母读成浊声母，正是英语母语者初学汉语时容易出现的问题。教材这样解释，无疑会诱发偏误的产生。遇到此类情况，教师当然应该适当修正，使用正确的解释，以保证教学质量。

再如，不少教材说，第三声调值是214。但是，不少新的语音测试结果表明，第三声的实际调值是211或212。此外，从汉语教学实践看，说第三声是214，教起来很麻烦。首先，214很难发准，由于214后半段类似第二声的35，不少初学者将第三声发成第二声，或类215。其次，好不容易把214发得比较准了，又要教变调；除了在第三声前变为第二声外，在其他3声前都是变成211。如果直接教211或212，学生学得又快又好。显而易见，遇到这种教材，教师可以直接教学生发211或212。

（三）善用其他教学资源

1. 主副搭配，取长补短

前面讲过，教材分类可以基于不同的角度，因此，即使是大类相同的教材，也会有许多自己的特点和优点。以交际为纲的教材，交际场景及功能设计比较好；以语法为纲的教材，语法点的选择、排序比较系统、科学；重词汇学习的教材，词语的出现、复现比较讲究。遗憾的是，在具体教学中，我们不可能同时使用几本教材。但是，我们可以选定一本教材进行教学，再选择若干种教材作为补充，使用其中某些内容、方法、例子，弥补主教材的某些不足。

2. 利用其他教学资源

其他教学资源包括纸质与非纸质两类。除了教材之外，纸质教学资源还有论著、工具书，还有所有的书报刊物等。教材中所出现、涉及的语言点不可能都有适当的、足够的讲解和恰当的例子。教师在使用某一种教材时，应该从相关的工具书、论著中寻找好的解释和范例，可以弥补教材的缺憾；随时从报刊书籍中寻找生动活泼的语料，可以扩展教材的内容，激发学生学习的积极性。

利用非纸质教学资源，在科技发展的今天尤为重要。纸质、平面、静态的教材，在教学上有不少限制。使用图画可以解决一部分问题，但是对像动词及其相关表达一类的问题，光靠文字和图画不能很好地解释清楚，如“跑进来—跑出来”的异同、“抓住了他—抓不住他”的异同等。遇到这类情况，好的多媒体教材可以弥补纸质教材的不足。如果教师能善用多媒体教学，能从互联网上下载直观的图像，甚至能制作动漫，就可以大大提高教学效果。

第二节　多媒体教学和网络资源

信息时代的教学离不开多媒体教学，教学资源除了呈现在传统的纸质教材上，还以多媒体课件等形式储存。

多媒体教学主要指以多媒体计算机为核心的互动式教学。多媒体网络教学具有多媒

体教学的所有优点，它还具有比多媒体教学更多的灵活性和多样性。多媒体网络教学系统的构成主要包括多媒体网络教室、校园网、Internet。多媒体网络承载和传播信息的形式是多种类的，包括图、文、声、像多种媒体信息，覆盖教学的各种要素。在互联网已连通世界各地，Internet 站点遍布全球的当今时代，无论是校园网、多媒体教室局域网，还是单台多媒体计算机，不与广域网连接，不利用 Internet 上无限丰富的信息资源，都是不可思议的。

随着网络在中国的普及，对外汉语教学界也开始利用它进行教学。国家汉办在 2007 年颁布的《国际汉语教师标准》“标准 8.6”中提出“教师应熟悉教辅材料在汉语教学中的作用”，其中就包括“网络材料”；“标准 9”规定，“教师熟悉并掌握有关计算机的基本知识与操作方法，了解常用的现代化教学手段及网络技术，并能用于汉语教学实践”。可见，利用网络及多媒体教学也是成为标准的国际汉语教师的基本素质。

网络学习这种最方便、最高效、最自由的学习方法不仅可以打破课堂教学的时空界限，还可以利用现代科技手段在全球推广汉语，其生命力是不可低估的。对外汉语学习网络作为一种教学平台，以为汉语学习者提供“学习支持和服务”为宗旨，为汉语学习者提供“感受中国文化土壤”为要义，以为汉语教学者提供“远程汉语教学环境”为目的，集成网络教学所需的各种子系统和工具，是实施汉语网络教学的技术基础。充分利用这种教学资源，能够更好的辅助学生学习汉语。

一、国内外汉语学习网站建设状况

（一）国外汉语学习网站建设状况

跟国内汉语学习网站相比，国外汉语学习网站一般来说版面比较清晰、简洁、大方，内容较为丰富，形式较多样，情景对话比较自然生动；大多是收费或半收费网站。其中，chinesepod. com 和 www. tutoring. com 都是比较专业、系统的中文学习网站。

chinesepod. com 号称全球最火爆的中文学习网站。它描写了汉语语音系统、语法系统的面貌，并对汉语词汇做了分类。教学课程分 5 个等级。除了一般课程外，还设有新闻报刊阅读、电影介绍等，课程种类、数目多。情景对话更新频率高，时代性强。设有各种兴趣小组，学习者可根据爱好进入小组结交朋友。chinesepod. com 把最新的播客技术和新颖的教学方式结合在一起，随取即用。

www. tutoring. com 的主要特点在于：有一对一在线音视频授课，有作业、答疑，提供较完善的教学服务。

（二）国内汉语学习网站建设状况

目前国内参与汉语学习网站建设的单位越来越多。1998 年国内第一个汉语教学网

站——北京语言大学开发的网页版本《中级汉语教程》出现后，越来越多的学校和企事业单位开始加入这个领域。暨南大学1999年开发了他们自己主编的《中文》局域网版。接着，厦门大学也发布了教学课程，挂在学校网站上，课件基本来自该校老师编写的课本，其中练习题题型丰富多样，充分体现了多媒体的表现力。首都师范大学在网络教学上重点突出HSK教学，开发网上辅导课程。华东师范大学在国家汉办支持下开发的汉语网校，分为汉语课堂、电子杂志、网络广播、中国文化、娱乐世界几个板块，汉语课堂依托电子教材《乘风汉语》和《现代汉语》，在音频视频的处理上很有特色，课件制作质量也较高。

中央广播电视大学对外汉语教学网是在国务院新闻办和教育部支持下，利用美国SCOLA卫星电视网，在美国开展对外汉语电视教学的现代教育技术项目。该教学网有个人视界、魅力中国、汉语学习、培训交流等八大板块，内容丰富、方式多样，较好地激发了学生学习汉语的兴趣。其音视频制作技术也较高。

国家汉办开发的网络孔子学院是个全面的综合性的汉语学习网站，主要板块有孔子学院、资源中心、热点话题、名家讲堂等。网站资源丰富，有中国地理文化介绍，有电子教材《乘风汉语》和《快乐汉语》，有汉字、儿歌等，设置的情景对话自然生动。整个网站媒体手段丰富多样，有图片、视频、音频、文字等。

中山大学国际汉语学院目前也在国家汉办支持下，大力开发以学习互动为主、面向低门槛外国学习者的综合性汉语学习网站。该网站名为“汉语阶梯网”（Steps of Chinese），网址为www. stepsofchinese. com，2009年8月份开通运行。

分析国内外汉语网站的特点、分类，有助于更好地建设、使用汉语网站。以下从3个方面进行探讨。

第一，从教学模式看，国内汉语网站的教学模式大多是网络课件式；也有少数属于讨论研究式，例如www. londonchineselanguage. com。

第二，从网站内容看，有针对汉语各要素（语音、词汇、语法、汉字）系统学习的，如www. chineselearner. com、www. chinese-lessons. com；也有针对某个语言要素的专题学习网站，如www. chinese-outpost. com/language，主要是描写汉语语音面貌和汉字系统。

第三，从网站性质看，有侧重资源型和侧重学习型两大类。侧重资源型的网站如：www. learnchinesepod. com，资源链接较多；www. chinesehour. com，有拼音库、汉字分类图片认读库、习语谚语库、中文读物库、中国菜单库、中国音乐库。侧重学习型的网站如：www. tutorming. com，是比较专业、系统的中文教学网站；imandarinpod. com，以话题为纲，引出中国文化，教学内容涉及中国历史、经济、社会等多方面。（更多网站见本章附录）

二、网络教学的主要特点和作用

（一）资源可以共享

多媒体网络教学的实质是通过网络教育信息资源的传输和共享来实现教学。建立在网络基础上的教学大大提高了教学的多样性和实时性。在汉语学习网站中，大量先进的教学资源和教学方法可以共享，这样就避免了大量的重复性劳动和投资。例如，一些名师精彩的讲学资料放在网络课堂上就可以供更多学习者分享。有的教学资源库，例如汉字库、笔画库，重复建设也会花费很多人力物力，如果放在网络上就可以共享。通过共享，变封闭的课堂教学为开放的教学。

目前，急速发展的汉语教学需求和匮乏的海外教学资源成为当前汉语国际推广工作中最突出的矛盾。汉语学习网站是解决这一矛盾的最佳方法。

（二）不受时空限制

网络教学另外一个让人着迷的特征就是不限时空性，可以进行同步教学和异步教学，具有很大的灵活性，可以适应各种使用者的不同要求和学习规律。它的教学对象可以是个体、群体和众体，有很强的覆盖性。教学地点也具有很强的灵活性，在学校、在家都可以，学习者可以按照自己的学习规律来自主学习。同步教学在网络上多体现为授课式的视频教学，往往是一个教师授课，各地学生可以在不同地方听讲；异步教学播放的是课堂教学录像，学生可以不受上课时间和地点限制，自己选择学习时间和地点。这就大大方便了学生学习汉语。

（三）调动学生积极性和互动性

在传统课堂教学中一些影响师生关系的问题，在网络教学中有可能得到缓解。例如，传统课堂上，内向的学生会因为自尊不好意思开口，减少了练习的机会。再如，坐在前排和坐在后排的学生注意力和学习效果都不相同。在网络上，面对机器，学生不用担心说得不对而被耻笑，也没有座位上的区别。因此，内向的学生可以得到较多的锻炼机会，外向的学生也可以保持在课堂上的活跃状态。同时，学生可以通过练习、论坛等互动环节与其他学生或者计算机进行互动，提高学习效率。

（四）形象性与多样化，趣味性强，方便因材施教

对外汉语教学中的某些难点在传统教材中的设计会让教师讲解起来很抽象，学生理解起来很费力。例如，四声的教学，或某些抽象的语法点，光靠教师语言讲解很难让学习者产生清晰深刻的印象。基于计算机和网络的多媒体技术，可以使教学内容、讲解内

容形象化和多样化，从而增加学生的感性印象，帮助学生理解。

目前，大多数汉语学习网站都有一些形象生动的教学资源，听、说、读、写，拼音、词汇、语法、课文，大多都有文字、图片、动画、音频、视频等多媒体方式。还有各种辅助学习汉语的方式，如听歌学汉语、听故事学汉语、看短片学汉语等。这样可以使学习方式灵活多样，增强学习趣味性。

一般的课堂教学主要针对某一特定水平的学生，教师授课也很难适合每个学生的特点。网络教学可以根据不同水平的学生、不同的学习难点设计教学内容，可以有多种多样的教学方式。这样，每个人可以根据自己的兴趣爱好，选择适合自己的学习内容和学习方式，做到了因材施教。

（五）学生地位转变，降低学习汉语难度

传统的课堂教学是严肃的，教师教学生学。如果教师不能在课堂上充分调动学生的积极性，这种固定的地位和角色会让学生对学习有天生的被动感和畏惧感。网络教学则使学生的地位发生了变化，学生自己处于主动地位，可以自主选择学习内容、学习方式、学习时间和地点。同时，网络上丰富多样、生动活泼的学习形式和方法，刺激了学生学习汉语的兴趣，降低了汉语学习难度，化解了汉语难学的疑虑，让学生在相对轻松的氛围里，用相对轻松的方式学习汉语，时时看到自己学习的进步。所有这些，都可能激发学习汉语的积极性和主动性。

因此，学习者要注意利用汉语学习网站的共享资源，利用网站的多向互动性和及时反馈性有效地辅助学习汉语。

三、汉语学习网站的建设

目前，汉语作为第二语言的学习网站建设处于开始阶段，还存在不少问题。周平红等（2007）对“留学生对国内汉语学习网站的满意度”进行过调查，结果显示，留学生对国内现有网络教学网站的满意度不高。不满意的主要原因依次是：没有提供相应的辅导（22.4%），学习内容太难（21.5%），学习内容陈旧（17.8%），教学网站制作技术不高（15.9%），没有好的交流平台（13.1%）。也就是说，目前的汉语网站的主要问题有：对学习者的需求、爱好、习惯、兴趣了解不够，难度偏高，形式偏少，适用面窄，资源不够。所以，汉语学习网站还需加强建设。

从根本上说，能激发和保持学习者的学习动机，是网站有持久生命力的根源。网站建设要着重注意以下几点。

（一）学习内容多元化

知识和资源的多元化、丰富性在教学中起着至关重要的作用。如果网站的学习内容

单调枯燥，不论方式多么丰富，都不能从根本上吸引学生。根据周平红等的调查，留学生比较感兴趣的有中国社会生活、中国历史文化、中国政治经济和自己国家的情况等内容，所以网站建设应广泛涉及这些内容，避免单一性，力图使内容丰富多彩，以提高留学生学习兴趣。

（二）课程内容契合学习者实际情况和学习需求

网站课程的学习难易程度和内容需求要适合网站面向的学习者。例如，有的网站面对的是初级学习者，有的网站面对的是中级或高级学习者，那么网站所涉及的内容就应该和它面对的学习者相符。

此外，不少学习者是听说读写并进；但是，也有的学习者只希望提高听说能力，阅读、书写汉语拼音即可；还有的学习者只想学习汉字的阅读和书写。因此，网站的设计应该考虑不同学习者的需求。

（三）资源类型和方式丰富多样

作为网络教学，学习资源的类型和呈现方式对留学生也有很大影响。汉语作为第二语言教学网站不仅应具有教材的功能，同时还应承担起传统教学中教师的作用及营造出轻松愉快的教学氛围。网络教学本身的优势之一便是形成一种友好、高效、交互式的新型教学结构，给学习者创造一个个性化的轻松愉快的学习环境，减轻学习的心理压力。所以，仅仅将教学内容展现给学习者是远远不能反映出这种教学的优势的。根据周平红等对留学生喜欢的学习资源类型的调查，55.3%的被调查者选择视频、音频教材，36%的被调查者选择文字教材，28.1%的被调查者选择音频，18.4%的被调查者选择图形，选择其他的占6.1%。不同的学生有不同的爱好和需求，网站应尽量以多种方式把教学内容呈现给学生，满足学生的不同需求，使他们有选择的余地。

（四）有效的交互性

交互性是多媒体网络教学的一大重要特色，汉语学习网站同样要具备这个特点。具有有效交互的学习环境能吸引留学生参与学习。根据周平红等的调查，网络社区是留学生最希望得到的交互功能，89.2%的被调查者希望通过电子邮件、网络社区，甚至是在线疑难解答的方式及时解决学习中的问题。

四、多媒体课件制作

多媒体课件是多媒体教学和网络教学的主要载体，也是学习者和网络教师之间的纽带。课件编写与组织的好坏直接影响到多媒体教学和网络教学的效果。

（一）多媒体课件的优势和特点

在传统纸版教科书中，各种语言教学材料难以同时表现，常常以不同的载体形式分别出版，这对于教师教和学生学都不是很方便。成熟的多媒体课件可以让学生自由决定自己的学习方式和学习顺序，而不必像传统书本教材那样按部就班地按照书本提供的顺序学习。

好的多媒体课件可以突出体现多媒体教学的优势和特点，即充分体现直观性、形象性以至动态性，解决学习难题。例如，在讲解语音时，教材常常要介绍某个音的发音部位，如舌尖前、舌尖中、舌尖后等。这些发音部位光用文字很难表达清楚，如果发挥多媒体直观、形象的特点，就可以很容易地让学习者明白并掌握。如果说，光是发音部位还可以仅靠静态图像表示，那么，跟发音部位密切结合的发音方法，如塞音、擦音、塞擦音，就最好用动漫形式表达了。

多媒体课件的最大优点，就是把老师要用很多很复杂的语言才能讲清的内容清晰、准确、形象、直观地呈现出来。例如，讲解趋向补语“上来、下来、上去、下去、进来、进去、出来、出去”的时候，如果仅用语言解释，则费力又费事，不一定能解释清楚。如果使用图像，可以很直观地让学生理解；如果使用视频，就更容易让学生理解了。

（二）课件制作

第一，为了设计优秀的多媒体课件，除了要保证内容的科学性和正确性之外，最重要的一点，就是要充分体现课件的优势和特点，如直观性、形象性和动漫性。作为第二语言的教学内容很多，有些内容使用纸质教材也可以有很好的效果；有些内容就需要发挥多媒体课件的特长。如一些动作、复杂或抽象行为的表达方式，以及一些表现人的情感或者复杂心理的词语，就可以通过制作动漫来展示、解释。课件制作需要明白什么内容最能体现多媒体的优势，发挥特长。

第二，要突出重点，注意解决难点。对学习者来说，有的内容很容易学，有的难学。多媒体课件制作要抓住难点，化难为易，促进学习。如复合趋向补语“跑上去，跑上来”的形式异同和意义区别是学习难点，应该利用课件优势，给以恰当的展示和解释。

第三，在呈现形式上要充分考虑使用者的需求，处理人性化，方便使用，对读者友好。例如，屏幕设计要清晰悦目，字体不能过密，字号不能过小，颜色要搭配恰当，背景要简洁，图画要清晰。总之，要给使用者一种美的享受，而不是起相反的效果。

当然，如果有课堂教学，或是在课堂教学为主的教学形式中，课件只是教师上课时的一种辅助手段，并不一定要把教材所有内容都搬到屏幕上。课件的内容要扼要、精

当，教师在课堂中的主导角色不变，课件只起辅助作用。

（三）《乘风汉语》和《长城汉语》

下边介绍两种多媒体教学项目。

《乘风汉语》，是国家汉办为了在世界范围内推广汉语教学、介绍中国文化而启动的国家级重要项目，由中美两国 12 名专家合作建设。它以奥运会为主轴，通过故事、游戏、动画等多种形式，来吸引孩子们的兴趣。孩子们在学习的过程中，还可以用拼音来输入，学习汉语变得容易多了，也可以有效地缓解汉语老师的稀缺。

《长城汉语》，是国家汉办规划、组织的重点研发项目，是基于网络多媒体技术开发的新型对外汉语教学模式。它以培养学习者的汉语交际能力为主要目标，运用网络多媒体课件、多媒体光盘、面授、课本和练习册等多元学习方式，采用即时跟踪学习进度和测试学习效果的管理模式，依托丰富的教学资源，向学习者提供个性化的学习方案，以满足海内外汉语学习者任何时间、任何地点、任何水平的学习需求。

这两种比较成熟的多媒体课件体现了多媒体课件的总的特点和优势。

五、网络资源的使用

综上所述，网络资源有其独特的优势。如今社会发展，信息完备，网络资源更新迅速，如果能从这些汉语学习网站中选用适当的材料当做辅助练习，不仅可以节省老师编写辅助教材的时间、精力，还可以提高学生的学习兴趣，加强学习成效。有的学生限于时间或地点限制不能到课堂上学习汉语，完全依赖于网站学习汉语也是可行的。

下面介绍一下网络资源的使用。

（一）熟悉学习者和网站

网络信息无比丰富，在运用汉语网站学习汉语时，学生很容易迷失方向，不知道如何选择，如何使用。教师首先应该教给学生如何选择合适的网站。这就要求教师既要熟悉学生情况，又要熟悉网站情况，根据学生程度和教学需求来选择合适的学习网站和板块。

1. 熟悉学习者

如本章第一节所述，熟悉学习者，是科学使用教材的重要前提。同样地，熟悉学习者也是科学使用网络资源的前提。教师需要了解学生的汉语水平，了解他们的兴趣爱好，才能指导他们选择合适的学习网站和合适的学习类型。

2. 熟悉网站

熟悉网站所针对的学习者，熟悉网站的主要内容和呈现方式，才能更好地使用这些资源。一般地，每个网站都有网站说明，说明该网站主要面对的学习者层次，如初级、

中级、高级。每个网站都由几个主要板块组成，每个板块内容都有不同的呈现方式，如音频、视频、图画、文字等。教师了解到各个网站的情况，才能跟学生的实际情况相匹配，从而选择最适合学生学习的网站和板块。

（二）活用网络资源

在找到合适的网站后，教师应该灵活选用网站上的资料来辅助或强化汉语学习。例如听力课，教师可以选用网站上某些听力材料作为补充材料，也可以选用歌曲，既练习了听力又增强了学习趣味性。阅读课，教师可以选用某些网站上的阅读材料作为补充，可以一起做后面的练习。网站上的练习一般趣味性较强，可以活跃课堂气氛。

如果学习者受条件限制，完全依赖于网站学习汉语，就要自己了解自己的特点，了解各个网站的特点，选择最适合自己的学习网站和板块，灵活运用网络资源。

思考与练习

1. 对外汉语教材分类可以从哪些方面考察？它们之间的区别和联系是什么？
2. 对外汉语教材编写的基本原则有哪些？请你使用这些基本原则，对一部你所熟悉的教材进行评价，谈谈个人的看法。
3. 科学性、实用性原则和趣味性原则应该如何协调？
4. 应该如何使用教材？请结合实际谈谈你个人的看法。
5. 国内外汉语教学网站建设状况如何？
6. 网络教学在对外汉语教学方面的主要特点和作用是什么？结合实际谈谈个人看法。
7. 如何有效使用网络教学资源？结合实际谈谈个人看法。

本章参考文献

[1] 程相文．对外汉语教材的创新［J］．语言文字应用，2001（4）
[2] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007
[3] 胡明扬．对外汉语教学基础教材的编写问题［J］．语言教学与研究，1999（1）
[4] 李泉，金允贞．论对外汉语教材的科学性［J］．语言文字应用，2008（4）
[5] 刘颂浩．关于对外汉语教材趣味性的几点认识［J］．语言教学语言，2008（5）
[6] 刘珣．新一代对外汉语教材的展望——再谈汉语教材的编写原则［J］．世界汉语教学，1994（1）

[7] 马德俊．教学策略及多媒体网络教学应用［J］．徐州师范大学学报，2005（1）
[8] 杨杨．现代教育技术的发展与应用［M］//E-learning 与对外汉语教学．北京：清华大学出版社，2002
[9] 姚大伟．多媒体教学和网络教学［J］．辽宁工学院学报，2005（6）
[10] 袁斐．试论在对外汉语网络教学中激发与保持学习者的学习动机［J］．暨南大学华文学院学报，2001（1）
[11] 张建民．国内对外汉语网络教学的进展和问题［M］//张普．现代化教育技术与对外汉语教学．桂林：广西师范大学出版社，2000
[12] 赵金铭．论对外汉语教材评估［J］．语言教学与研究，1998（3）
[13] 郑艳群．计算机技术与世界汉语教学［M］．北京：外语教学与研究出版社，2008
[14] 周平红，卢强，张崎．对外汉语学习网络教学平台的需求分析［J］．开放教育研究，2007（6）
[15] 周小兵主编．对外汉语教学导论［M］．北京：商务印书馆，2009
[16] 周小兵，赵新．中级汉语精读教材的现状与新型教材编写［J］．汉语学习，1999（1）

附录 国内外较有影响的网站

http：//chinesepod. com

专业的、系统的中文教学网站。描写了语音系统、语法系统的面貌，有词汇分类。课程分 5 个等级；设有新闻报刊阅读、电影介绍等。课程数目多，更新频率高。设有各种兴趣小组，学习者可根据爱好进入小组结交朋友、聊天。

http：//ezychinese. com

比较完整、专业的中文教学网站。典型的以功能—情景为纲，分入门、初级、中级、高级几个级别。情景以逼真生动的视频表演来表现，有趣，时代感强。

http：//www. cchello. com/lesson

一对一在线音视频授课。课程分日常、商务、旅游汉语，重实用性。

http：//www. chinesehour. com

一对一在线音视频授课。资源库种类很多，如拼音库、汉字分类图片认读库、习语谚语库、中文读物库、中国菜单库、中国音乐库。

http：//www. chinese-tools. com/learn/chinese

丰富的汉语学习工具库、资源库（如汉字输入、汉字转拼音）和信息库（在中国生活、旅游、留学以及中国地理、文化、艺术），汉字教学比较有特色（如笔画、笔顺、偏旁归类、汉字的组合方式、相似汉字比较）。

http：//www. learnchinesepod. com

与其说是汉语学习网站，不如说是一个资料链接库。课文很少，只有 8 课，资源链接较多。

http：//www. publicchinese. com

提供基础、商务、旅游汉语三种课程，一对一在线音视频授课。交流手段多样完善。电子教材全采用 flash 制作，比较生动。

http：//www. specialchinese. com

课文全是汉英对译的句子，无语音、词汇、语法的讲解。

http：//www. tutorming. com

专业的、系统的中文教学网站。版面漂亮清晰，一对一在线音视频授课，教学服务较完善。

http：//www. chinese-lessons. com

重语言各要素的教学。听说部分以功能—情景为纲，词汇分类（如动物、身体、颜色、国家等），详述语法。网站汉字为繁体字。

http：//learningchineseonline. net/

由美国长堤加州州立大学教授谢天蔚主办。网站采用英语语言形式，有系统的语音、汉字、词汇、语法语言要素学习，又有各项汉语技能学习，如听力、阅读，还有教材、学习材料、电子词典等资源库。网站内容非常丰富，还有互动交流；但界面稍显单调。

http：//www. elanguage. cn/course

乘风汉语。由中美合作开发，通过网络为美国中小学汉语教学提供帮助。

第五章　语言测试和成绩分析

国家汉办2007年发布的《国际汉语教师标准》对测试与评估制定了如下标准：了解测试与评估的基本概念、原则、方法和特点，并在教学中根据需要选用合适的测试与评估方法；能设计合适的试题和试卷，并从测试结果中获得有助于改进教与学的反馈信息。本章将结合这两项标准进行讨论。

第一节　语言测试的性质和目的

一、测试与评估

（一）测试

测试（test）又叫测验。Anastasi（1982）认为："测试实质上是对行为样本所做的客观的标准化的测量。"Bachman（1990：20）的定义是："作为一种测量，测试必须按严格的程序量化个人的特性。测试和其他测量形式的区别在于，测试要获得一个行为的特定样本。"语言测试，是对被试的语言能力做出科学评定的一种测量。无论是小型的课堂测验，还是大型的标准化考试，无论是集体笔试，还是单个进行的口试，所有语言测试本质上都是对被试的语言能力做出客观准确的测量。测试需要特定的行为样本。例如，我们要测试被试的口语水平，我们不可能考察他的所有口语行为，而是可能选择他们在回答问题、看图说话等具体行为中的口语表现，依据相应的测试标准，评定他们的口语能力。他们在回答问题、看图说话中的表现就是他们在某次测试中的口语行为样本。

（二）评估

Payne（1997：6）认为：评估（evaluation）是"做出判断和决策的全过程"。在其他条件相同的情况下，信息越可靠，做出正确决策的可能性就越大。因此，获得可靠的、相关的信息对做出正确的评估有重要意义。

评估的依据可以来自测量或测验，但评估不一定非要通过测验或测量。与测量和测

验所不同的是，评估一定要涉及价值判断。“测量是对状态的估价，评估是对性质的估价”（Popham，1988：9）。例如，一个大学本科毕业生希望继续深造，要去国外留学。在申请过程中，除了需要大学阶段所修课程的测试成绩之外，还需要老师们的推荐信。推荐信就是推荐人对被推荐人的一个评估，里面可能有定量的数据说明，也有定性的评判。

二、语言测试的基本要素

语言测试是对被试的语言能力所进行的定量评估。因此，一般认为，语言测试应具有以下3个基本要素：

（一）代表性

有人称为行为样本（刘润清，2000）。语言能力是一个抽象的概念，它包括一些什么样的具体内容，人们并没有形成完全一致的看法。人们只有通过对语言能力的外在表现来加以判断。语言能力的外在表现形式为听说读写的能力。因此，语言测试者常常通过对被试进行听说读写4种技能的测试来确定其语言能力。而对这4种技能的测试又必须在规定的时间内以特定的内容出现，这特定的内容也就是测试题。测试题实际上只是一个语言行为的样本，然后根据这个样本对被试的语言能力做出推测。因此，作为样本的测试题就一定要有代表性，使其真正成为能够对总体进行推断的样本。

（二）客观性

测试的客观性是指测试是否能够反映被试相应的语言能力。测试的客观性包括测试题目的难易度与区分度、测试的信度和测试的效度。关于测试的信度与效度问题，我们后面再详细讨论。

（三）科学性

测试的科学性是指在测试题目的编制、测试的实施、记分以及对分数的解释等方面都有一套严密的、科学的程序。也就是说测试要保证标准的统一，对不同人的测试结果才有可比性。

三、语言测试的目的

测试是语言教学的重要组成部分，是一般教学活动的4个环节（总体设计、教材编写、课堂教学、测试）之一。它的主要目的是检查学生语言的学习情况和教师的教学效果。从教的角度来看，测试可以反映教学工作的质量和效益，发现教学中存在的各种问题，起到促进教学的作用；从学的角度来看，测试可以检查学生的学习进程，检验

语言知识和技能的掌握情况，鉴定学习成绩，并发现学习中的各种问题，以促进学生的继续学习。

另外，测试也是我们进行选拔和科研的重要方法。通过测试，为更高级的课程与教学机构做出选择。例如，汉语水平考试（HSK）衡量考生的汉语水平，主要是为了给用人单位一个是否选用该考生、如何使用该考生的依据，或者给教育单位是否同意该考生攻读某个学位或课程的依据。测试也是我们进行语言教学研究的重要方法，通过测试可以研究我们的教学方法的优劣、教学大纲是否科学、教学材料是否能达到教学目的等。

因此语言测试在语言教学中有着举足轻重的作用，其主要目的在于反馈、选择、研究。

第二节 语言测试的类别

语言测试的类别是由测试的目的决定的。不同的测试目的，测试的内容与要求也不一样，测试的形式也不会完全一样。下面我们根据不同的标准进行分类。

一、分散测试和综合测试

这两种测试是根据测试内容和项目的不同而进行分类的。

分散测试（discrete point test）指用不同的语言项目分别检测学生不同的知识和技能。因为语言是由语音、词汇、语法、篇章等不同的要素组成，语言技能包括听、说、读、写等不同的技能，因此，应该按照语言要素的不同或语言技能的不同分别进行测试。这就是分散测试。分散测试一般考查学生的单方面技能。此外，在教学过程中，教过某个语言点，如“把”的最简单的使用、可能补语的用法，随后就进行有关语言点的测试，这也是分散测试。一般来说，某一课程的阶段考试，如阅读课的期中考试，也算分散测试。

综合测试（integrative test）指全面检测学生综合运用语言的能力。由于人们在交际中往往同时使用几种不同的语言技能，如在会话中要运用听说两种技能，因此，测试应该是综合性的，同时检测考生的多种技能，如听说技能、读写技能等。一般的能力测试，要检测学生的听说读等多种技能及对语音、词汇、语法、文字等多种要素的掌握，是综合测试。简单一点的问答测试、会话测试，要涉及听和说两个方面，也是综合测试。

同一类测试，由于出题的具体形式不同，可能是分散测试，也可能是综合测试。如同是汉语听力测试，汉语水平考试（HSK）的试题是用中文写的，考生在听的过程中，

必须能看懂选择题的中文，才能回答问题。这就等于考了学生的听力和阅读能力，算是综合测试。美国有的汉语听力测试题用英文，以英语为母语的考生在听汉语的过程中，只要看英语就能回答问题，无须汉语阅读能力。这就是分散测试。

二、主观测试和客观测试

这两种测试的区别主要在于评判成绩的方式不同。

在主观测试中，教师对学生回答的反应相当重要。如写作的评判，同样一篇作文，有的教师可能打高分，有的教师可能给低分。口语考试也属主观测试，两个学生说的可能差不多，但一个学生可能得高分，另一个学生可能得低分。产生评判的主观性主要是学生对试题的回答可能有好多种，很难定一个等级标准，规定哪种答案该得多少分。如出一个题目作文，100 个学生可能有 100 种写法，有的可以明显分出优劣，有的则不那么容易。教师让学生回答问题，或给一个话题说话，也会出现这种情况。主观测试的评判往往会大致规定几个标准，如给出一个话题进行口语测试，可以分出若干项目：内容是否切题？语音是否准确（内分声母、韵母、声调、变调等）？语流是否流利？词汇使用是否准确、丰富？语法是否准确？语篇是否连贯？等等。每个项目定出合适的分值。当然，每个标准面对的又是不同人、不同的语言表现，有时很难鉴定。

客观测试就不会出现上述问题。在客观测试中，所有考生成绩的评判都依据一个客观标准。如多项选择题，要求在四五个答案中选一个正确的。选对了得分，选错了没分。正误判断题也是客观测试。这种测试在阅读、词汇、语法考试中经常使用，不但可以用人来判卷，还可以用机器来判卷。

当然，这里的主观和客观是相对的。客观测试题判卷方便，不容易出现明显的偏差；但设计试卷时相当麻烦，而且带有较大的主观性。例如，你为什么出“了”、“过”、“着”、“来着”让学生选择填进某一个句子里？说明你认为学生在这里容易出错。主观测试题判卷难，容易出现主观引起的偏差；但是出试题比较方便，而且出题时带有的主观性没那么强。还有，主观测试有利于检测学生实际交际的技能，客观测试更方便检测学生掌握知识的程度。

三、分班测试和学能测试

这两种测试都是为了将来的学习，区别在于：分班测试着重测量学生现实的实际水平，学能测试着重测量学生将来的潜在能力。

分班测试的目的是测出学生的实际水平，以便按等级对学生合理地进行编班。这种测试的对象一般是有过第二语言学习经历的人。测试内容一般包括听力、阅读、词汇、语法等，有时也要进行口语的面试。测试的结果应该是把水平相同或相近的学生划为一个层级，把水平差距较大的学生划为不同的层级，以便进行下一步的教学。

学能测试（aptitude test）有人翻译为“性向测试”。它的目的是测出考生学习第二语言的潜在能力，如语音的编码解码能力、对语法的敏感度、语言的归纳能力、对语言的强记能力，以及人的智商。由于它主要用来预示学生将来语言发展的定势和趋向，又被称为预示测试。好的学能测试注重定量分析，测试结果跟考生将来语言能力真实的发展速度和状况相吻合。

四、成绩测试和水平测试

二者的区别主要在于测试内容和目的。

成绩测试的目的在于检查学生对所学课程的掌握程度。其特点是学了什么考什么。某一课程，如口语的期中期末考试，就是成绩测试。成绩测试的内容一定要跟教学进度一致，测试形式也要跟教学中的练习形式一致。由于练习形式比较多，而且随教学内容的改变而变动，成绩测试的形式总的来说比能力测试要多。通过成绩测试，学生可以看出自己学习的实际情况，教师也可以检测自己的教学效果。

水平测试的目的是检测学生运用第二语言的能力。特点是，通过特定的语言项目来考核学生运用第二语言进行交际的能力。除了要包括听说读写等交际技能，还特别注意在考试中包括交际所需要的内容，尤其是在第二语言为母语的社会里进行交际时可能使用的言语。美国的托福考试，我国的汉语水平考试，英国的剑桥英语考试，都是水平测试。

五、常模参照测试与标准参照测试

常模参照测试是为了显示考生语言能力的差异，每个考生的成绩只需要跟其他考生比较。在这种测试中，考生之间的成绩差距应该拉开。如果考分很接近，或者基本一致，这说明测试没能达到目的。

标准参照测试是为了显示考生水平跟某种标准的距离，每个考生的分数主要跟规定的标准比较。这种测试适用于各种成绩测试，看学生对所学内容掌握的程度。如果考生达到标准，就可以得到满分。如果一个班的学生水平接近，教师教得好，可能考分会比较接近。普通话水平测试属于标准参照测试。

六、诊断测试

诊断测试与成绩测试相反，成绩测试关注的是学习成功的程度，诊断测试关注的则是失败的程度。诊断测试常常用来发现教、学方面存在的问题。其目的是为了改进教学，调整教学计划，进行个别指导。

第三节　语言测试的原则与方法

一、语言测试的原则

语言测试的基本原则有：测试内容和方式跟测试目的一致；根据目标语的特点（在可能的情况下考虑学生母语的特点）进行测试；不同的语言技能（听说读写）用不同的测试方法；综合测试要考虑听说读写各种语言技能的特点，不可重视某一两项而轻视其他项目；等等。

具体来说，语言测试应该注意以下几个方面。

（一）针对性

测试一定要有针对性，即为了达到某种特定目的而进行测试。例如，如果是检查学生学习某一课程、某一本教材的具体情况，测定其在学习这个课程、这本教材中某一特定阶段的成绩，考试内容就要和相应的课程教材中一定的进度相配合，和平时练习的形式相一致。超出课程教材范围，超过进度指标，跟练习形式相去甚远，就不能考出学生学习的真正水平和教学的真实情况。类似的测试如某一听力课程的期中测试、期末测试。

如果是为了测试学习者使用某种语言的实际能力，则不能依据某一课程、某一教材，而应该对听说读写等技能进行全面的考查。

（二）可靠性

可靠性又叫"信度"（reliability）。所谓可靠性的测量，指用同一标准在同样方式下测量同一个人或物体时，每一次应该产生相同的值，即结果一样。在测试方面，可靠性则指测试结果的稳定性。例如，同一篇作文，第一位教师判卷后给 90 分，第二位教师判卷后同样给 90 分，说明评分具有信度；如果一个教师给 90 分，另一个给 70 分，说明评分没有可靠性。

使试卷具有可靠性，是第二语言测试的重要内容。常用的方法有重测法和对等法。重测法是指把同一份试卷让学生连续考两次，如果两次测试分数基本相同，说明该试卷的可靠性较高；对等法是指出两套分量和难易度相当的试卷，让学生在一次测试里同时做这两套试卷，如果两套试卷的分数大致相同，证明它们的信度比较高。

测试的可靠性一般用 0.0～1.0 之间的数字表达，叫可靠性系数。越接近 1，可靠性就越高；越接近 0，可靠性就越低。英语作为第二语言的托福考试，可靠性系数大约

为0.95。一般说来，在各项语言测试项目中，语法、词汇、阅读的可靠性系数比较高，通常达0.85～0.98；听力次之，通常达0.8～0.89；口语又次之，通常是0.7～0.79；写作的评分标准最难把握，可靠性系数最低。

对测试信度产生影响的可能因素很多，但主要的可以概括如下：

（1）测试长度。在平均程度的学生没有感到疲倦之前，题目多一些，让学生发挥的可能性就大一些，可靠性就会高一些。

（2）测试的同质性。同质性指各项试题相似或一致的程度。同质性高，可靠性就高。在综合测试中，可能会有几种类型的试题，但要适当对之进行控制，以保证信度。

（3）试题区分度。区分度主要指对区分学生分数差异的作用。区分度高，可靠性就高。一道题，如果所有学生都会做，或所有学生都不会做，就没有区分度。具有区分度的一套试题，应该可以把学生语言能力的差异按等级真实反映出来。

（4）评分准确性。一般来说，客观测试评分的可靠性高一些，如多项选择题的标准化评分；主观测试评分的可靠性低一些，如口语和写作的测试评分。

此外，测试的场所、环境、设备等也会对可靠性产生一些影响。

（三）有效性

有效性又叫"效度"（validity），指测试是否能达到测试的目的。例如，试题要考什么，有没有考出要考的东西。检测考试的有效性，有几个方面值得注意：

（1）内容。指试题范围应该包括需要测试的内容。如精读测试应该有文章阅读方面的试题，不能只是一些单个词语的解释、辨析、翻译或造句。

（2）标准。根据特定的标准来设计试题，看学生是否达到这一标准。类似驾驶执照的笔试和路试，不但反映考生的实际水平，还反映考生试后的实际能力。托福命题者认为托福测试具备标准有效性。

（3）共时。用两种不同方法对同一种内容进行测试，所得结果相关程度高，就具有较高的共时有效性。例如，用两种方法测试考生的阅读能力，看考试结果是否一样，有多少差距。

（4）预测。指显示学生未来发展能力的准确性。例如，学能测试结果显示一个考生语言学习能力很强，以后几个月以至一两年该考生的语言发展证明了这一点，说明这一测试有较高的预测有效性。

影响有效性的因素很多，但主要因素有：试题是否清楚明了，试题语言是否简明易懂，难易度及其排列顺序是否合适，试题含义和答案是否单一，考试时间的选择和长短是否适当，技能和知识的比率是否合理，等等。

（四）实用性

实用性主要指测试的可操作性，即使用起来是否方便、俭省。具体来说，包括以下几个方面：

（1）考试的进行。考试的方式、场所、设施等因素都会影响考试的进行。一般来说，书面考试比较容易实施，而口语尤其是中高级阶段的某种交际场所中言语技能的测试比较难于实施。现在一些能力水平测试如托福，可以随时在电脑上进行并即时得到分数，具有较高的实用性。

（2）判卷评分的难易度。如多项选择题的评分，很容易操作，甚至可以用机器进行；口语和写作的评分则难得多。因此大规模的测试一般不包括口语测试，写作测试也是严格控制的。

（3）管理的方便和俭省。指整个考试过程和考试前后的工作便于管理，省时省力，经济俭省。例如，目前的托福考试在全世界进行，其试卷一般都是邮寄，比较节省；目前的汉语水平考试，试卷主要靠人亲自携带，花费比较大。

二、语言测试的方法

语言测试的具体方法，根据不同的测试目的与内容，可以有很多种类。从知识的角度可以分为语音测试、词汇测试、语法测试等，从技能的角度可以分为口语测试、听力测试、阅读理解测试、写作测试等，从考试目的的角度可以分为成绩测试、水平测试等。因此，在选取测试方法时必须考虑测试的内容、目的等。关于这个问题，可以参照上节中测试原则中的内容。这里，我们谈谈具体的题型特征。具体的测试题型除了可以直接从各种考试试卷中收集之外，还可以从各种语言练习中去总结。这里我们介绍几种最常用的测试方法，包括多项选择题、是非判断题、配对题、完形填空题等，这些题型在各种测试中使用频率都很高。

（一）多项选择题

多项选择题就是一个题干之后，给出 3 个以上的选项，让考生从中选出一个正确的答案。选项可以是 3 个、4 个、5 个等，比较常用的是 4 个选项。选项中有答案和干扰项。多项选择题属于客观性试题类型。因为它能测试语音、词汇、语法、阅读、听力等，目前使用范围非常广泛。

设计多项选择题时，首先要确定考点，也就是命题的内容；然后根据考点写出题干和答案项，再写出干扰项；之后，还要对选项和题干进行修整，对选项进行排列，要注意不同题目的答案分布。

多项选择题的设计要注意以下几个方面的问题：

（1）语言。语言要正确、地道、得体、简洁，不要出现含糊不清的语言表达。题干或干扰项不要为答题提供线索。

（2）题干。题干应尽可能点明问题的实质，让考生明白问题是什么。题与题之间应该有相对的独立性；应该询问不同的内容和文章的不同部分，不能老是纠缠相同或者相似的问题。

（3）选项。选项本身要符合语法。选项要用同义替换的方法重现原文，避免使用文章中原有的措辞，同时要保证选项比原文容易。选择项要具有一定的迷惑性，不能生拼硬凑。干扰项要有一定道理，跟考题内容有相关性，以便真正起到干扰效果。选项与选项之间应该相互独立，避免相互依赖。保证选项的相似性。例如，假设 3 个干扰项词性相同，答案项词性不同，考生可能会根据词性猜出正确答案，而这并不是出题者想要的结果。再如，如果 3 个干扰项长度（音节数）相似，而答案项长度明显不同，有些考试者可能会根据长度而找对答案，但并没有显示出自己的真实语言水平。

（4）选项与题干的关系。选择项和题干要相配。所有的选项与题干相接后，在形式上都应该是完好的，符合语法和逻辑。选项中共同的语言成分应集中于题干上，以使表述精炼等。

（5）避免试题的偏颇性。避免出诡计题，反面提问（如“下面哪句话不对”）的题目不应该太多，等等。

以下举两个阅读多项选择题设计的实例。先看第一个例子：

远古以来，人们就一直向往能像鸟儿一样飞向蓝天，但今天却有一些鸟儿失去了它们飞翔的天性。

近来在美国，出现了一幕鸟随着人类学习飞翔的场景，然而，这场景并非表演，也不是科研，而是美国野生动物保护组织为挽救一种濒临灭绝的鹤类所作的努力。

这种叫做 Whooping 的鹤，如今整个北美已是非常罕见，目前全世界一共剩下 411 只，而其中能够迁徙飞行的鹤群只有一个。要挽救这些鹤种，就必须让它们恢复自然习性，培养另外一群能够飞行的鹤群。

为了保险起见，人们首先选择一种普通的沙丘鹤作为学习飞行的学生。这些沙丘鹤的迁徙飞行的本性已完全丧失。飞行员们装扮成鸟类，驾驶三架轻型飞机轮班飞行，从美国威斯康星州穿越美国，飞往佛罗里达州。他们希望在四周的时间内教会它们跟随飞机一直飞回目的地。事实上，他们用这种办法帮助其他稀有鸟类学会飞行，已经挽救了不少稀有物种，比如加利福尼亚的秃鹫。但是教鸟类做迁徙飞行这还是第一次。虽然轻型飞机与一群沙丘鹤共同飞翔，天空呈现出一幅奇妙的景象，但无疑让人感到悲哀。在人类前行的脚步中，留下太多自然界其他物种的斑斑伤痕。

110. 鸟儿们的自然天性是什么?

A. 捕食　B. 喝水　C. 唱歌　D. 飞行

111. 在美国一次让鸟随着人类学习飞行是为了:

A. 表演给人看　B. 挽救濒临灭绝的鹤类

C. 进行科学研究　D. 有钱人的享受

112. 一种叫做 Whooping 的鹤为什么濒临灭绝?

A. 在美洲只剩下 411 只　B. 在欧洲只剩下 411 只

C. 在全世界只剩下 411 只　D. 在亚洲只剩下 411 只

113. 人类帮助鸟类学会迁徙飞行是:

A. 很多次　B. 第三次　C. 第二次　D. 第一次

114. 文章最后一句话是什么意思?

A. 飞机和鹤在天空飞翔,景色非常壮观。

B. 动物濒临灭绝是人为因素造成的。

C. 动物身上有很多伤痕。

D. 帮助鸟类学会飞行是个好办法。

对比前边论述的多项选择题设计方法,我们可以看出,以上 5 个选择题整体设计还是不错的。只有 112 题的题干跟选择项搭配有一点别扭。如果题干是"为什么说 Whooping 鹤濒临灭绝?",就可以跟选择项合理配搭了。

再看一例。

所谓国家生态安全,是指一个国家生存和发展所需要的生态环境处于不受或少受破坏与威胁的状态。……

115. 国家生态安全是指什么?

A. 人身安全　B. 财产安全

C. 生命安全　D. 人类生存的环境安全

116. 国家生态安全的提出是因为:

A. 计算机出现新病毒　B. 药物质量关系到人的生命

C. 人类基本的生存和社会稳定受到威胁　D. 要加强国家的金融法制制度

117. 笔者认为今后国家应在哪方面加强建设?

A. 加强发展大城市的建设　B. 加强生态环境的保护

C. 加强农村的道路建设　D. 加强对国产和进口药品的安全性进行检测

根据参考答案,115 题正确答案是 D。显然,答案的长度明显长于干扰项。有的考试者读不懂文章含义,本来是答不对的;但由于其他选项词语音节数量一样,而 D 比其他选项包含的词语多一倍以上,于是选择了 D。根据参考答案,116 题和 117 题正确答案分别是 C 和 B。但这两题的题干内容和选项内容跟 115 题很相似,没有什么独立

性。答对 115 题，一般就能答对后两题。这说明，该阅读文本后的 3 题没有独立性，实质上一题就足够了。此外，选项中干扰项的设计也有问题。阅读文本中，既没有出现 115 题干扰项中的“人身、财产、生命”等词语，也没有出现后两题干扰项中的“计算机病毒”、“药物质量”、“大城市建设”、“农村道路”、“药品安全性检测”方面的词语和内容。这说明，干扰项内容跟阅读文章内容没有相关性，难以达到干扰的目的。

（二）是非判断题

是非判断题实际上等于只有两个选择项的多项选择题，在正式考试中较少用，因为它的猜对率高达 50%。但也有学者认为，是非判断题适合检查学生对长文章的整体理解水平。由于判断题只有题目，每一个题目都是独立的，设计时灵活性较大；但要注意避免题目之间的重复，或者相互提供答案参考的可能性。下面是一段阅读理解是非判断的例子：

在我家隔壁，住着一对老夫妇。丈夫是一个中学教师，高高瘦瘦的足有 1 米 80，妻子没有文化，又矮又胖，身高只有 1 米 52，体重却有 170 多斤。我们周围的许多人都不明白，像他们这两个人，为什么能够结合在一起？一般来说，这样两个不一样的人是很难结合在一起的，然而他们不但结合了，而且还恩恩爱爱地走过了近 60 个春秋。

在一次聊天时我问老人：“你们俩不管是胖瘦、身高还是文化程度都很悬殊，你们为什么能结合在一起，并且还恩恩爱爱地走过了这么多年？”老人笑了笑对我说：“其实很简单，因为爱。她爱我，我也爱她。在爱情面前，体重不是压力，身高也不是距离，学历更不是问题，有许多时候，爱是不需要理由的。”

（摘自《天津老年时报》，作者贾登云）

根据文章判断正误：

（　）1. 这对老年夫妇身高和体重都差不多。

（　）2. 他们相互尊敬相互爱护。

（　）3. 他们结婚差不多 60 年了。

（　）4. 他们都是中学教师。

通过 4 个是非判断题，考查了学生对文章内容及关键词的理解，题目的内容没有重复。

（三）配对题

一般提供两组项目，要求决定乙组的哪一个项目应该与甲组的某个项目配对。常见的有汉字部件配对成汉字、词语及其释义的配对、同义词配对、反义词配对、同范畴词配对等。如果甲组只提供一个项目，而乙组提供多个项目，就成了多选题了。下面是一

组词语及其释义的配对题。

去火	承认错误
求知	消除身体的火气
认错	担任职务
任职	缺少好的品德
撒手	丧失了配偶
丧偶	探求知识
失业	放开手
缺德	失去工作

（四）完形填空题

完形填空（cloze test），也有人译为综合填空、定位填空等，是将一段文章中的一些词删去，要求考生填出所删去的词的一种测试方法。一般认为，完形填空是测试学生系统的语言知识与理解能力的有效手段。去掉的词越多的短文，文字越难的文章，难度越大。

完形填空的设计方法通常有两种：一种是等距离删词法（the fixed-ratio cloze），又叫固定比率法；另一种是非等距离删词法（the rational cloze）。等距删词是指固定地每隔多少个词删掉一个词。英语一般的标准是每隔 5 个词到 11 个词，删掉一个词（刘润清、韩宝国，2000）。但无论隔几个词，重要的是删词的间隔是等距的，例如，一旦决定每隔 7 个词删一个，就要把这个标准坚持到底，不管碰上什么词（人名、地名、日期、时间等例外）。非等距删词法是不定距地、有选择地删除文章中的一些词。出题者可以根据自己的意向来决定删什么词，如虚词、动词，或者固定搭配等。这样改变了完形测试的随机性，加强了测试的目的性和实用性。非等距离删词法又有两种：一种是选择式完形填空，HSK（指初中等 HSK）综合填空第一部分就采用了这种形式；另一种是后面没有备选答案，HSK（指初中等 HSK）综合填空的第二部分采用了这种形式。下面是汉语水平考试模拟试题中的一个例子：

钞票上面的图案__（1）__明示或暗示一个国家文化的精华，十分__（2）__。集邮能增长知识，其实多留意各时各地各种各样的钞票，也能收到同样的__（3）__。

（1）	A 可能	B 往往	C 不时	D 必需
（2）	A 奇怪	B 明显	C 可笑	D 有趣
（3）	A 结果	B 成绩	C 效果	D 局面

第四节　测试成绩分析

成绩分析是为了对测试情况做出解释。要对测试成绩进行分析，通常要用到描述性的统计学知识，描述我们所得到的数据的集中趋势以及离散度。下面对这两种统计数据的处理做一个简单的介绍。

一、描述分数集中性的统计指标——平均数、中位数和众数

（一）平均数

平均数（mean）又叫算术平均数，或者叫均值。其计算方法是用数字个数去除数字总和即可得出。用公式表示为：

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \ldots + x_N}{N} = \frac{\sum x}{N}。$$

式中：$\bar{x}$ 表示平均数；x_1，x_2，…，x_N为每个分数的值；$\sum$（读做 sigma）表示数字相加的和，即“……之和”的意思；N 为数据的个数。下面举一个例子（林连书，1995）。

某中学英语教师教两个同年级平行班，在一次英语测验中，甲、乙两班的成绩如下：

甲班　　75，76，77，79，80，83，85，86，88，90

乙班　　65，69，75，79，81，85，87，91，93，94

这位老师要对比两个班的成绩。她首先算出两个班的平均成绩，分别用 $\bar{x}$ 和 $\bar{y}$ 表示：

$$\bar{x} = \frac{75 + 76 + 77 + 79 + 80 + 83 + 85 + 86 + 88 + 90}{10} = 81.9,$$

$$\bar{y} = \frac{65 + 69 + 75 + 79 + 81 + 85 + 87 + 91 + 93 + 94}{10} = 81.9。$$

平均数计算很简便，是人们应用最普遍的一种集中量数；但它并不能完全反映出分数的分布情况。在上面的例子中，两个班的分数平均值完全一样，但并不能说明这两个班的分数情况没有分别。我们可以观察到，甲班的分数比较靠近平均值，乙班的分数却高低差别很大，偏离平均值程度较高。关于分数间的离散情况我们将在下一节介绍。谈到平均值时，我们要与中位数和众数进行区别。

（二）中位数

前面我们提到平均值是一种最普遍的集中量数，也常常是中心值的很好的表征。例

如，如果有5个数据：3，6，7，9，11，这5个数据是左右对称的，很容易算出它们的平均数是7。如果最后一个数是55，可以算出这时的平均数达到16，这时，这个平均值就不能很好地表示集中趋势了。因此，有必要引进一个不受太大或太小的样本值影响的中心值，这个数值叫做中值，又叫中位数（median）。

中位数就是在一组数据中居于中间位置的数值。如果有奇数个数据，那么中间的那个数据就是中位数；如果有偶数个数据，那么，最中间的两个数据的平均数就是中位数。例如，在下面的一组数据中：

3，6，6，6，6，7，8，9，11，15，

中位数就是：

$$m = (6+7)/2 = 6.5。$$

用中位数表示集中量数的优点是简单方便，尤其是在一组数据中出现极端的数据时，一般用中位数来作为该组数据的代表值，而不是平均数。但计算时由于不是每个数据都加入计算，因而有较大的抽样误差，不如平均数稳定。

在正常情况下，平均分和中线分（即中位数）应该大致相同或相似。例如，11个人的分数分别是：95，92，90，88，83，80，79，75，72，65，55；平均分是79.5分，中线分是80分。这说明该测试基本正常。

如果平均分和中线分相差太大，或者说明该测试有问题，或者说明相关的情况下不正常。例如，11个人的分数分别是：95，94，93，91，91，89，86，83，56，51，48；平均分是79.7分，中线分是89分，相差9.3分。这可能表明原来分班的情况不太合适，有3个学生应该分在下一个层次的班级。此外，该测试可能还存在另一个问题，即其他8个考生的分数太接近，测试没有把他们的真实差距准确反映出来。

（三）众数

众数（mode）是指在一组数据中出现次数最多的那个数值。例如，在上面讲中位数时提到的那组数据，其中6出现了4次，是出现次数最多的，因此，6就是那组数据的众数。众数可以不止一个。

当一组数据出现不同质的数据时，或数据分布中出现极端数据时，可以用众数对该组数据的集中趋势做粗略估计。

平均数、中位数和众数都有其相对稳定的一面，又有其不稳定的一面。因此，我们在考察数据的集中趋势时，最好这3个量都要看一看。这3个量越是接近，数据曲线就越接近正态分布；相差越大，数据曲线就呈偏态分布。这3个量完全相同时，就是最理想化的正态。

二、描写分数离散性的统计指标——方差、标准差、全距和四分位间距

上面我们在介绍平均数时有甲、乙两组数据，它们的平均数一样。但我们可以观察到，这两组数据是有区别的，而要想清楚描述它们之间的区别，那我们就不仅要考察数据的集中性，还需要考察数据的离散情况。只有这样，才能更加全面地描述两组数据之间的异同。描述数据离散情况的统计量称为离散量数。常用的离散量数指标有方差、标准差、全距和四分位间距。

（一）方差和标准差

方差和标准差是描述数据的离散性特征最常用的统计指标。

方差的计算方法是：先把一组数据中每个数据与该组数据的平均数之差进行平方，再求其和，然后再除以数据的个数。用公式表示为：

$$s^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}$$

式中：N 为数据数目；分子是每个数据与平均值之差的平方之和。

方差的不便之处是它的度量单位，因为它是一个平方数。为了方便，又引入了标准差这个统计指标。标准差的计算方法是求方差的平方根。用 s 表示。标准差是最重要的统计度量之一，是用来表示一组数据中每个值跟均值的差的典型量。其公式为：

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}}。$$

我们用这两个公式可以计算出前面甲、乙两组分数的方差与标准差。

$$s_x^2 = \frac{47.61 + 34.81 + \cdots + 37.21 + 65.61}{10} = \frac{248.9}{10} = 24.89,$$

$$s_y^2 = \frac{285.61 + 166.41 + \cdots + 123.21 + 146.41}{10} = \frac{896.9}{10} = 89.69。$$

用方差开平方就可以算出标准差：

$$s_x = \sqrt{24.89} = 4.99,\ s_y = \sqrt{89.69} = 9.47。$$

（二）全距和四分位间距

把一组数据按从小到大的顺序排列，用最高分减去最低分，所得的值就是全距。上面甲组数据的全距为15，乙组数据的全距为34。全距小说明数据分布相对集中；反之，说明数据的分布比较分散。

四分位间距的计算方法是：把数据从小到大排列，然后把它分为4个相等的分位，这组数据的第一个四分位（即25%的位置）的值正好处于数据分布的1/4处，中位数

为第二个四分位的值，第 3 个四分位的值也就是位于该组数据分布的 3/4 处。我们把第 3 个四分位的值减去第一个四分位的值，所得到的值叫做四分位间距。统计学上也用这种方法来表示数据的分散情况。

三、测试成绩的标准化

测试成绩的标准化是为了得出一个标准分，标准分的作用是便于比较不同测试形式与内容的测试成绩。我们直接从试卷中得出的分数是原始分，原始分只能比较同一次的测试，而不能对不同时候的测试进行比较。因此，为了比较，我们常常需要把原始分化成标准分（又称为 Z 分数）。

标准分是以标准差为单位，表示某一分数与平均数的差。例如，在一次考试中，学生 A 的考试成绩为 80 分，这次考试的标准差是 10 分，平均分是 70 分，因此，我们说这个考生的分数比平均分多出一个标准差，也就是说他的标准分是 1。标准分的计算公式是：

$$Z = \frac{x - \bar{x}}{s}$$

式中：x 是原始分；$\bar{x}$是平均分；s 是标准差。上面所举学生 A 的标准分为：

$$Z = \frac{80 - 70}{10} = 1。$$

从上面的计算可以看出，标准分实际上就是原始分与平均分的距离，即某一原始分高于或低于平均分几个标准差。如果某考生的分数正好是某次考试的平均分，那么他的标准分就是 0。从上面的公式我们还可以看出，标准分可以是正的，也可以是负的。正分的意思是高于平均分，负分的意思是低于平均分。

四、百分位

百分位（percentile rank）是指某一成绩在全部考生成绩中百分比的位置。如以前美国的研究生入学考试 GRE，总分是 2400 分。如果有 100 个学生参加考试，最高分是 2300 分，最低分是 900 分，那么，得最高分者的百分位就是 100，尽管他并没有得满分；得最低分者的百分位则是 1，尽管他的实际分数远远超过 1。第二名、第三名……的百分位依次类推。当然，当考生超过 100 人时，在某一个百分位的可能不止一个。由于参加 GRE 的人很多，百分位一般都用百分比表示。假设有 1000 个考生，如果你的百分位是 66%，说明分数比你高的大约有 340 人，分数比你低的大约有 650 人。在 GRE 考试中，百分位一般是根据单个考试项目（如语文、数学、逻辑）的分数来计算的。

百分位的统计是为了对考生进行筛选。如 GRE 考试，是要选英语、语文、数学、逻辑能力强的人入学。光看某个考生的个别分数，不知道这个分数在整个考试中排列的

位置。例如，2300 分在某一次考试中可能是第一名，但在另一次考试中可能只是第 20 名。有了百分位，大学就可以更准确地挑选自己想要的人。

五、试题分析

这里着重介绍对客观测试题的分析。

试题分析主要是为了使试卷具有针对性、可靠性、有效性和实用性。具体来说，就是把好的试题保留下来，把不好的试题删掉，对某些试题进行修正，对某些试题的排列次序做一些改动。在本章第一节里我们谈到重测法和对等法，它们是用来检验整份试卷的可靠性的。下面再谈两种对试题和试卷进行检测的方法。

（一）总分对比法

先把每个考生在测试中的总分从高到低排列出来，如 100 个学生，100 道题，一题一分，最高分是 95 分，最低分是 45 分，其他的匀质地分布于二者之间。再看每个考生做每一题的情况。有些题高分的考生做对了，低分的考生做错了；有些题高分低分的考生都做对了，说明这些题可能没什么问题。但如果有一题，高分的考生有很多做错了，低分的甚至最低分的考生反倒做对了，这题就值得怀疑。从其效果来看，它没能起到把好的考生和差的考生区分开来的作用。

大规模的第二语言考试，如美国的托福考试、中国汉语水平考试，其试卷在正式使用前都内部试用过多次。每次试用后，都对每个考题进行过总分对比，看它们是否符合要求，并根据实际情况进行删改修正。

（二）内外比较法

有两种情况。如果是成绩测试，就把考试成绩和学生的平时成绩进行比较。如果平时学习好的学生考试成绩也好，平时学习差的学生考试成绩也差，说明考卷没有多少问题；否则，考卷就可能有毛病，需要修改。

如果是能力测试，就把考试的成绩和试后考生用目标语进行交际的实际情况进行比较。例如，某学生在汉语水平考试中达到了某一个等级，按规定可以入系和中国学生一起学习某个专业。如果该学生的汉语可以应付学习，说明这个测试具有效度；反之则说明试卷缺乏效度，不能反映出考生的真正水平。

思考与练习

1. 什么是测试与评估？

2. 为什么要进行语言测试？
3. 举例说明成绩测试与水平测试的异同。
4. 进行语言测试时，应该遵循哪些原则？
5. 编制多项选择题时有哪些注意事项？
6. 什么是标准差？在数据统计中标准差的意义是什么？
7. 什么是标准分？如何计算？计算标准分有什么意义？
8. 举例说明测试成绩数据统计中平均数、中位数、众数、全距、四分位间距的含义、作用和计算方法。

本章参考文献

［1］Anthony Woods，Paul Fletcher，Arthur Hughes. Statistics in language studies［M］. Cambridge：Cambridge University Press，1986

［2］Timothy Light（黎天睦）. 现代外语教学法——理论与实践［M］. 北京：北京语言大学出版社，1987

［3］阿兰·戴维斯. 语言测试原理［M］. 任福昌，等译. 北京：经济科学出版社，1997

［4］国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教师标准［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2007

［5］郝德元. 教育与心理统计［M］. 北京：教育科学出版社，1982

［6］林连书. 英语实验研究方法［M］. 广州：中山大学学报编辑部，1995

［7］刘润清，韩宝成. 语言测试和它的方法［M］. 北京：外语教学与研究出版社，2000

［8］刘颂浩. 对阅读教学研究的若干思考［J］. Journal of the Chinese Language Teachers Association，2001（2）

［9］刘英林. 汉语水平考试研究［M］. 北京：现代出版社，1989

［10］盛炎. 语言教学原理［M］. 重庆：重庆出版社，1990

［11］张凯. 标准参照测验理论研究［M］. 北京：北京语言文化大学出版社，2002

［12］周小兵. 第二语言教学论［M］. 石家庄：河北教育出版社，1996

［13］周小兵. 对外汉语教学导论［M］. 北京：商务印书馆，2009

第六章 汉语传播与教学简史

第一节 中华人民共和国成立前的汉语传播

一、汉语在东亚、东南亚的传播[①]

从秦汉时期，汉语汉字开始向外传播，并逐步形成一个“汉字文化圈”，主要包括现在东亚的朝鲜半岛、日本和东南亚的越南。

（一）汉语在朝鲜半岛的传播

中国同朝鲜半岛的往来源远流长。据史料记载，汉语汉字在朝鲜半岛的传播，不晚于商末周初，即公元前12世纪。《尚书大传》卷三曰：“武王胜殷，继公子禄父，释箕子囚。箕子不忍周之释，走之朝鲜。武王闻之，因以朝鲜封之。”关于箕子赴朝鲜一事，朝鲜和韩国史书也有类似记载。《朝鲜历代史略·箕子纪》称：“初，箕子东来，中国人随之者五千，诗书礼乐、医巫、阴阳、卜筮、百工、技艺，皆从之而来。既至，言语不通，译而知之。国号朝鲜，都平壤。”因此有理由认为，朝鲜半岛之最终成为“汉字文化圈”的重要成员，实奠基于箕子。高丽朝中期著名诗人、文学评论家李奎报说：“我东方，自殷太师东封，文献始起。”这说明朝鲜古代学者也把箕子东封视为朝鲜文明史的开端。

春秋战国时期，齐国通过海路、燕国通过陆路与朝鲜进行贸易。朝鲜出土的铸有汉字铭文的刀币、布币及其他金属器具，无可辩驳地证实了这一点。刀币是春秋战国时期流通于齐、赵、燕等国的金属货币；布币也是金属货币，但主要流通于三晋地区。刀币、布币及中国的众多金属器具、生活物品在朝鲜的大量出土，说明其时齐国、燕国等中国大陆国家对朝鲜北部曾发生深刻影响，双方交往密切，汉字在其地继续流行。

公元前221年，秦始皇统一中国，其领土“东至海暨朝鲜”，并在全国“书同文字”。汉武帝元封三年（前108年）在朝鲜北部设置“乐浪、临屯、玄菟、真番”四

① 本部分主要参考了董明：《古代汉语汉字对外传播史》，中国大百科全书出版社2002年版。特此致谢！

郡，任命郡县官吏，直接对其地进行统治。现代考古发掘证实，乐浪郡治朝鲜县，即今朝鲜平壤市大同江南岸的乐浪区土城，其地出土的“乐浪太守章”、“乐浪大尹章”等官印封泥证明汉语汉字的确曾在朝鲜汉四郡地区广为流行。

汉末至魏晋南北朝时期，朝鲜半岛有3个国家——新罗、高句丽、百济。高句丽掌握汉语汉字的水平最高。其建国之初，已能用汉字著书。“国初始用文字，时有人记事一百卷，名曰《留记》。”此外，即位于汉成帝鸿嘉二年（前19年）的高句丽第二代国君琉璃明王所作的《黄鸟歌》，也用汉语写成。原文为：“翩翩黄鸟，雌雄相依；念我之独，谁其与归。”诗以黄鸟起兴，每句四言，颇有《诗经》之风。能写出这样凝炼古朴、具有较高艺术性的诗歌，说明部分高句丽人对汉语汉字的掌握与运用已经达到了相当高的水平。晋安帝义熙十年（414年），高句丽王国制作“好太王碑”，由此可以看出其国当时掌握中文的大致水平。该碑是长寿王巨连为其父广开土王谈德所立，址在今吉林省集安县集安镇大王陵东，方柱形，碑文四面环刻，近1800字，历叙高句丽始祖朱蒙的开国经过、广开土王生平及拓地武功，文从字顺，与中国文人的作品没有明显差别，充分显示了高句丽人掌握汉语汉字的娴熟程度。

唐代中国经济空前繁荣，绚丽多彩的文化吸引了周边国家许多友好人士来学习。留学生教育成为汉语传播的重要手段。《新唐书·选举志》写道：贞观年间，“四夷若高丽、百济、新罗、高昌、吐蕃，相继遣子弟入学，遂至八千人”。据《三国史记》统计，在唐代，新罗共向唐朝遣使约120次，大批留学生将汉语、汉文化带回朝鲜，加上政治、经济、文化等方面的交往，朝鲜半岛成为当时汉语传播最兴盛的地区。

朝鲜半岛的留学生不但在中国学习，而且有不少参加中国的科举考试。唐政府对来华留学生实行“宾贡科”制度，对新罗学子具有强大吸引力。所谓宾贡科，指对外国贡士（含留学生）宾礼相待，允许他们跟中国读书人一样参加科举考试，及第者同样可以授予官职。据考证，仅9—10世纪，朝鲜人在中国科举考试及第者大约有90人。在这些及第者中，崔致远是最突出的一位。他856年入唐学习，5年后进士及第，877年任宣州溧水县尉，884年以唐使身份归国，被新罗国王授予侍读兼翰林学士、守兵部侍郎知瑞书监。崔致远为中朝两国文化交流做出重大贡献，被认为是朝鲜汉文文学的奠基人。

不少留学生汉语文学素养很高，诗文比很多中国人都好。崔致远的诗文集《桂苑笔耕集》20卷后来被收入《四库全书》。《全唐诗》中收有6位新罗人的诗，这6人是崔致远、王巨仁、高元裕、金真德、薛瑶（女）和金地藏。

918年，高丽朝开国始祖王建“即位于布政殿，国号高丽，改元天授”。五代时期，高丽重视汉语学习与汉语文人才的网罗培养，其相关举措有三：创办学校，聚六部生徒教授汉字；重用汉语文人才；沿用唐制，科举取士。这使汉语和以儒家学说为代表的中国文化得以在朝鲜半岛生根、开花。

宋代，高丽人对汉语文学习倾注了很大热情，推行了一系列富有成效的措施，保障了汉语文与中国文化在高丽的持久传播。其主要措施如下：其一，继续推行并逐步完善科考制度。这使得一批又一批精通中文、熟悉中国典籍的高素质人才大量涌现，使汉语文和儒家文化在高丽得到了前所未有的深入传播。其二，国王率先垂范，营造学习氛围。高丽历代国王都受过良好教育，通晓中文，熟悉儒家经典，且擅长诗文。其三，设国子监，重教劝学。其四，派遣留学生来宋深造，培养高层次汉语人才。其五，积极引进和翻刻中国书籍。

宋代，通过频繁的朝贡贸易与民间贸易，大量中国图书传播到了高丽。由于印刷术的成熟，即使是问世不久或刚刚问世的宋朝文人的作品，也往往很快传播到高丽。《宋史·范镇传》说，范镇，“其学本六经，口不道佛老、申韩之说，契丹、高丽皆传诵其文”。高丽不仅通过各种途径从中国输入大量图书，而且根据需要，大量校雠、抄录、翻印、重新编写和向臣民颁赐中国图书，从而促进了汉语文在朝鲜半岛的进一步传播。

元明清时期，汉语在朝鲜得到更深入的传播，汉语教学成为国家教育的重要部分，汉语是科举考试的重要内容。当时的朝鲜涌现出一批知名的汉语学者和教师，出版了一批汉语研究著作和大量汉语教材、工具书和其他参考书。这一时期，高丽设立了专门负责翻译事务的司译院，既负责外交事务，又培养汉语人才。司译院的建立，在高丽的汉语学习史上具有极为重要的意义。它标志着高丽人对汉语学习规律有了进一步认识，表明高丽的汉语教学在一定程度上跳出了只重读写的樊篱。它是高丽人总结长期以来汉语学习经验的结果，也是其同中国长期交往的必然产物，对提高教学效果，更多更快地培养高素质汉语人才，发挥了积极作用。

值得注意的是，司译院的汉语教材使用有 3 个阶段。初期，主要引进中国的启蒙教科书。中期，自己编写实用的翻译书和口语教材，开始注重口语教学，开始注意到把汉语当做外语教学。后期，编写出一批词语注释词典。当时最出名的汉语教材是《老乞大》和《朴通事》。据《李朝实录》记载：“至国初置司译院，学徒所读不过《老乞大》、《朴通事》、《前后汉》等书而已。”虽然《老乞大》和《朴通事》的作者及成书的确切时间均不详，然从二书的内容和语言文字上看，大抵成书于高丽朝末期，即元末或明初。这两部教材以高丽商人在中国旅行、经商为线索，以中国老百姓的生活和风俗为话题，用中国北方老百姓的对话、口头语言编写而成。由于特色突出，二书在高丽和朝鲜李朝时期得到广泛使用。在语言方面，它们的成书、传抄、印行、修订、翻译、注释等，经历了元明清 3 个朝代，真实反映了这一漫长历史时期汉语口语词汇和语法的变化，为研究汉语口语发展提供了丰富的资料。由于《老乞大》、《朴通事》记载了当时中国的政治、经济和社会生活的方方面面，它们在历史、文化研究等方面也有很高的价值。

这一时期汉语汉字几乎已经渗透于朝鲜社会生活的各个方面，就连王宫中开读明朝

皇帝诏书的仪式也离不开汉语。“赞仪”所唱“平身”、“鞠躬”、“三叩头”，以及听诏者所呼“万岁”、“万万岁”等，均使用汉语。汉字和汉文书籍在朝鲜民间几乎随处可见。

此一时期，尤其是明代朝鲜人的汉语学习，成绩显著，影响深远。世宗大王和一批知识分子于15世纪40年代创立了一套拼音文字系统，以《训民正音》的形式公布。一般称这种文字为“谚文”。有了这套拼音文字，一般老百姓可使用比较简单的、跟口头语一致的书面语系统。但这套拼音文字在很长一段时间里主要为下层人士、妇女所用，官方和知识界还是使用汉字系统。周有光先生指出：谚文是通俗文字的意思，它可以说是音素合成的音节文字。谚文字母在无意之中受了汉字笔画元素的影响。谚文叠成方块，跟汉字匹配，这是明显的汉字影响。[①] 谚文的创制，在朝鲜文明发展史上具有划时代意义。它改变了昔日朝鲜语言与文字分离的现象，有利于民众学习文化知识，发展民族文化事业，因此一直沿用至今。

但是，跟日本假名一样，使用朝鲜谚文同样会遇到同音、近音的字词太多，难于阅读的问题。2005年2月，韩国政府宣布：在所有公务文件和交通标识领域全面恢复使用汉字和汉字标记，目前全用韩语的公务文件将改为韩汉两种文字并用。目前，韩国仍有1800多个汉字在使用。

（二）汉语在日本的传播

公元前3至2世纪，中国水稻栽培、金属工具制造等技术经由朝鲜半岛传入日本九州等地，汉语、汉字也随之传入。日本原来有语言但没有文字。《隋书·倭国传》：“无文字，唯刻木结绳。敬佛法，于百济求得佛经，始有文字。”

公元285年，百济的王仁把《论语》、《千字文》带到日本，并为日本皇太子菟道稚郎子讲授，成为日本第一个汉语教师。隋唐以前，日本岛完全借用汉字记录本国口头语言，进行书面交际。日本现存最早的两部史书《古事记》和《日本书记》，全是用汉字写的。

隋唐时期中国的兴盛，也吸引了大批日本留学生。据记载，仅从隋文帝开皇二十年（600年）到隋炀帝大业十年（614年）之间，日本即派遣隋使5次之多。在唐代，日本政府先后派出16批遣唐使，每次都有大批留学生和僧人随船前来，有力地促进了汉语在日本的传播。在这些留学生中，也出现了不少名人。

著名的留学生吉备真备和阿倍仲麻吕即是唐玄宗开元五年（717年）随第九次遣唐使来华的。吉备真备是奈良时代赴唐留学生，后来成为著名学者，并借用汉字的楷书偏旁创立了日本文字中的片假名。阿倍仲麻吕是与吉备真备同时来唐的日本留学生，性明

① 周有光：《世界文字发展史》，上海教育出版社1997年版，第130页。

敏，好读书，博闻强记，就学于唐太学，改名晁衡。卒业后，晁衡参加科举考试中第，在唐就职。晁衡与唐朝著名诗人王维、李白、包佶等均有交谊且皆有诗文唱和。晁衡共留居唐朝 52 年，期间身居高位，显名中国，完全汉化，堪称汉语对外传播史及中日友好交流史的美谈。

此外，唐代日本来华的学问僧数量大大超过了普通留学生。学问僧本质上也是留学生，是既学汉语又学佛法的留学生。这些留学僧大多来唐居留时间长，且与唐时文化名人交往频繁，回日后均带回大量汉文典籍，又著书立说，对汉语在日本的传播同样贡献巨大。空海是其中最为著名的一位。空海于贞元二十年（804 年）来唐，从真言密教第七代祖师长安青龙寺惠果法师习密教，诗文书道皆精，尤善草书，曾与草圣张芝齐名。元和元年（806 年），空海携数百佛教经卷、书法珍品及诗文东归，大弘密教。空海一生著述丰富，有《篆隶万象名义》、《文镜秘府论》等。《篆隶万象名义》是一部汉字字典，对汉字在日本的继续传播与普及卓有贡献，也是研究中国古代文字的宝贵资料。空海还继吉备真备之后，采用汉字草书创制了日语平假名，从而完备了日本的假名文字。平，是“全”的意思。因其所制假名，全假借汉字草书为之，故称平假名。从中又可看出，平假名的创制同日本人掌握汉字，尤其是同空海精通汉字书法之间的深刻关系。

这一时期，中国也派出人员赴日，有的还成为汉语教师。如袁晋卿 735 年随日本遣唐使赴日，被任命为大学音博士，成为著名的对日汉语教师。唐代日本的汉籍学习有“汉音”、“吴音”之分。袁晋卿到日本后，天皇诏“读书宜用汉音，勿用吴音”。还有一些前往日本的唐朝僧侣，他们为中日文化交流和汉语文的对日传播同样作出了不可磨灭的贡献。在赴日唐僧中，为中日文化交流和汉语对外传播贡献最大，因而在两国历史上最有名的当属鉴真和尚。鉴真，俗姓淳于，广陵（今扬州）江阳县人，少年出家，后东渡日本传法。然由于当时交通条件等原因，鉴真东渡曾 5 次受挫，终于在天宝十三年（754 年）第六次东渡成功。鉴真及其弟子用汉语讲说经论，传播佛法，促进了汉语在日本的传播。

唐朝的繁荣富强及崇高的国际地位，令日本朝野格外仰慕：“当时瞻仰中华，如在天上。”致使日本通过不同渠道，利用多种方法，努力学习、汲取唐朝文化。为此，日本政府极为重视国内的汉字汉语学习与汉语人才培养，并为此营造了良好氛围，推行了一系列得力举措，如：重视发展教育，推行考试制度；尊重知识，奖励汉语、汉学人才；建立相关制度，促进臣民、僧侣向学。再加上日本天皇身体力行，率先垂范，使得日本的汉语水平普遍得到提高。这主要表现在：汉字书法艺术得到进一步发展；汉文水平得到明显提升，用中文编成《日本书纪》等 6 种重要史书；中文诗歌创作得到蓬勃发展；出现了借用汉字字形记录日语语音的“万叶假名”，为片假名、平假名的最终诞生提供了基础与前提条件。

综上可见，唐代成为汉语言文化对日本传播的黄金时期。两宋时期，中日间的交通往来没有得到两国最高统治者的足够重视，不过中日两国民间商船来往频繁，对两国的文化交流和汉语汉字在日本的继续传播都发挥了积极作用。此外，来往两国间的僧侣依然为传播汉语汉字做着贡献。

元明两代，汉语在日本的传播主要是靠来往僧侣以及日本国内有限的汉语教学。清代，截至咸丰末年（1861 年），中日两国没有正式外交关系。但是，就汉语言文化在日本的传播而言，清代却是个十分重要的时期。清代中期，汉语在日本的传播出现了重大变化。17 世纪前，日本人主要学习汉字、文言文；教材基本是《大学》、《论语》、《诗经》等中国古代儒家或佛教经典；教学重视阅读，轻视听说；多数学习者听说能力极差，只能用“训读法”和“目读法”阅读汉籍。江户时代，日本出现汉语学习热潮。著名汉语教育家冈岛冠山编写、出版了 5 种唐话课本：《唐话纂要》、《唐译便览》、《唐话便用》、《唐音雅俗语类》、《经学字海便览》，它们以口语为主，具有实用性、科学性、系统性和趣味性等特点。可以说，这批教材的编写和使用，开创了日本汉语学习的新阶段，极大影响了其后的汉语教学和教材编写。

此外，顺便一提这一时期汉语在琉球群岛的传播。琉球，指今日本冲绳县。明清两代，中国与琉球王国的关系密切，光绪五年（1879 年），日本在琉球设冲绳县，从此中国同琉球的国家关系宣告结束。明清时期，琉球王国不仅不断向中国派遣留学生，学习汉语汉字，而且还在其国内创办学校，教授汉语，并为此编写了多部汉语会话教材，流传至今的有《官话问答便语》、《学官话》、《白姓官话》等，使得汉语汉字在琉球广为传播。

1868 年的“明治维新”使日本进入全新的历史时期。此后，汉语教学被逐步捆绑在侵略扩张的战车上。此后的日本汉语教学经历了 3 个阶段：

第一阶段（1868—1885 年），学习的汉语从“南京语”向“北京官话”转换。

第二阶段（1885—1918 年），汉语教学同经济、军事扩张紧密结合。教学从日本国内转向中国，日本在中国办的汉语学校数量远远超过在日本国内。

第三阶段（1918—1945 年），汉语教学直接为建立“东亚新秩序”服务。当时不仅很多大学，甚至不少中学也开设汉语课程。各地还增设了不少汉语学校或亚洲语言学校。20 世纪 20 年代，关东厅和“满铁”机构针对机构内下级职员及警察设立了“中国语检定试验”制度，考试成绩分级，合格者按所获等级发放津贴。这是日本，也可能是世界上最早的外语能力测试。此外，还出现不少中文刊物，如 1932 年的《支那语》、1936 年的《新兴支那》等。

（三）汉语在越南的传播

越南，古称交趾，三国时期改称交州，故后人常常交趾、交州二名混用。唐朝，又

改称安南，所以人们又常把越南称作安南。

公元前214年，秦始皇设立象郡，指派官吏统治，并迁徙大量的移民与当地人杂居，促使了民族文化交流，汉字开始对越族产生影响。公元前207年赵佗称王，继续传播、推广华夏文化，使越北地区逐渐进入文明阶段。当时越北地区居住的是京族人，没有自己的文字，需要借助汉字作为书面语。

公元前112年，汉武帝平定南越，设置九个郡，其中交趾、九真、日南三郡大致相当于现在的越南北部、中北部地区。汉语汉字汉文化在当地的传播进入一个新阶段。例如，《殊域・周咨录》卷六提到，九真太守任延在当地"建立学校，导之礼仪"；交趾太守士燮设塾讲学，"教取中夏经传，翻译音义，教本国人，始知习学之业"。通过行政、教育、人员交往等多种形式，汉语口头语、书面语在汉代大量输入当地。

值得一提的是，秦汉时期还存在着一支由"罪人"组成的汉语汉字传播队伍。《后汉书・南蛮西南夷列传》指出："凡交阯所统，虽置郡县，而言语各异，重译乃通。……后颇徙中国罪人，使杂居其间，乃稍知言语，渐见礼化。"从以上引文可以看出，汉代那些被发配到交趾的中国"罪人"，也在交趾进行了一定的汉语汉字汉文化传播工作，并取得了可喜成绩，使交趾人初步学会了一点汉语汉字，接受了汉朝文化的濡染。中国"罪人"的这种语言文化传播，可称之为民间自发而分散的对外汉语教学。

东汉末年至三国两晋南北朝时期，中原军阀混战。许多学者纷纷南下，荟萃交趾，或从政，或授徒，或游学，以各自方式传播汉语和汉文化。如刘熙、程秉、薛综、许慈、虞翻等。这些中原士人皆精通经史，又在交州研讨学问，著书立说，甚至讲学不辍，对在当地传播汉语、发展文化起到了十分重大的作用。

唐代是汉语汉字对当地语言影响的重要时期。唐王朝的重视教育和在安南实施了与全国其他地区基本相同的文教制度及人才选拔政策，对汉语汉字传播极为有利。越族语言词汇较少，因此大量借用汉语词汇，形成了汉越词读音系统，并延续下来。汉语输入安南的规范性、系统性和规模性都达到前所未有的程度。据有关专家统计，越南语里数以万计的汉语借词大部分是唐代借入的。唐朝时期，越南语吸收了一整套长安音（当时的官音）的读音系统，至今仍与成书于公元601年隋朝陆法言的《切韵》音保持着严格而系统的对应关系。这一事实，正是唐代安南士人积极学习汉语汉字的结果，同时证明了唐政府在安南办学和推行人才选举政策的巨大实效。

唐朝时，被贬往安南的"罪臣"大多受过系统的儒家思想教育，具有较高的文化层次，有的甚至是文化界名人。他们同秦汉时期被流放交趾的"罪人"一样，一般都自觉不自觉地做了一些汉语言文化的传播工作。王福畤，即号称"唐初四杰"之一的诗人王勃的父亲，高宗时任雍州司功参军，因受其子牵连左迁为交趾令。在交趾，王福畤"大开文教，士民德之"，为立祠堂，予以祭祀。直至清朝，当地百姓仍"祀之"，号其祠曰"王夫子祠"。此足证王福畤在交趾传播汉语汉字的历史贡献及巨大影响。此

外，杜审言、沈佺期等人的事例亦颇具典型性与代表性。

秦至唐1000余年，汉语作为一种先进文化载体，连同中原文化输入安南，扎根于交趾社会。语言和文化的双重影响，为越南建国后汉语在越南的继续传播奠定了牢固基础。

宋代，越南成为中国的藩属国，儒家文化、科考制度产生的深刻影响还在延续。越南长期实施科举考试制，用汉字考试。1070年8月，越南的李朝"修文庙，塑孔子、周公及四配像，画七十二贤像，四时享祀。皇太子临学焉"。在越南李朝，汉字汉语的使用非常广泛，不仅用于吟诗作文、著书立说，以及同中国交往时外交文书的撰写，而且几乎渗透到政治、经济、军事等社会生活的各个方面。如太宗乾符有道四年（1042年）五月规定：官吏逃亡者，"杖一百，刺面五十字，徒罪"。

到了13世纪，越南人借用汉字和汉字部件创制了"喃字"。喃字是从汉字孳乳出来的非汉语的汉语式词符文字。在喃字的体系中，借用的汉字占大多数，实际是汉字中间夹用自造新字。现在人们收集到的喃字有2800多个。喃字后来多用于社会生活的某些领域，但封建统治阶级仍以汉字作为国家正统文字，喃字被迫置于边缘文字地位。

元明清时期，越南政府继续推行以科举考试为中心的各种考试，刊印儒书，引进中国文化典籍，派人来华，学习中国语言文化，继续执行重用汉语人才的政策。汉语汉字仍是其时官方语言文字。不要说同中国交往的"国书"必用汉语汉字，其国内的"宣诏"也同样使用汉语汉字——用汉字写诏书，用中国语发音宣读诏书，用京语解释诏书。具有汉学功底的文人学士的诗文等，也依然用汉语汉字书写。

清嘉庆七年（1802年）阮朝建立，亦称旧阮。旧阮统一当年，即遣使来华，并请赐号"南越"。清朝统治者以为称"越南"为宜，从此安南改用越南这一称号。其时，越南还仿照中国童蒙识字课本《三字经》和《千字文》，编有《四字经》。该书四字一句，合辙押韵，计294句，1176字，对越南的地理方位、神话传说、世系沿革、重大历史事件、杰出历史人物等都有介绍，是一本典型的以识汉字和了解越南民族历史、文化为宗旨的童蒙教材，在传播汉字方面功不可没。清代，成千上万的中国人或因贸易经商，或因躲避战乱等侨居越南，"在彼入籍约四十有四万"。他们对汉语汉字汉文化在越南的传播做出了不可磨灭的贡献。

19世纪，越南逐步沦为法国殖民地。在越南，法国一方面确立法语地位，逐步建立西方教育制度；另一方面强制推广应用越语"国语字"，也就是现在越南使用的拼音文字。1917年取消科举，全面废除汉字。越南劳动党执政后，进一步改进拼音文字系统。但是，汉语的影响在越南语中依然很大，越南语词汇系统大约有70%的汉越词（来源于汉语的词语）。因此，越南著名学者文新在1956年出版于河内的《中越辞典》"序言"中写道："要想真正了解越南语言文字就不得不了解中国语言文字。""中国语言文字已经成为越南语言文字的有机部分，也正因为如此，对越南人来说，中国语言文

字比任何一种外语都更加需要。”①

（四）三地区汉语汉字传播小结

总体来说，汉字在朝鲜半岛、日本、越南的传播大致有3个阶段：第一阶段，用汉字记录本民族语言；第二阶段，为满足记录本民族语言的需要，改变一些汉字的作用，创造出特殊的汉字，如越南的喃字，日本的国字；第三阶段，依照汉语特点创造本民族文字。如在中国唐朝时期，日本在汉字楷书基础上设计出片假名，在汉字草书基础上设计出平假名。1443年，朝鲜世宗大王仿照汉字结构，设计出朝鲜文字；但创立后仅下层人士、妇女使用，官方、知识界仍用汉字和汉语书面语，直到1919年，当地爆发“三一”运动，文化上提倡“言文一致”，提倡使用本国文字，汉字的地位才逐步下降。越南的拼音文字系统则是在17世纪由葡萄牙、西班牙、法国等国到越南的传教士开始创造的，后来经过不断改进，形成现在使用的越南文。

汉语传播大致也有3个阶段：第一阶段，引进汉文经典，社会上层和知识界在学习汉文经典时，逐渐用汉语写作，转写政府公文等；第二阶段，汉语作为外语教学活动进一步扩展到教育、考试、民间交往，大量汉语词汇进入其词汇系统；第三阶段，到了近现代，对汉语有不同程度的排斥。

目前的情况是，日语、韩语、越南语中存在大量（约60%）的汉语借词（虽然现在越南已经不用汉字）。在日本，日语还夹用2131个汉字和若干人名用字。每年举办汉字检定考试，受测人数已超过200万；800多万部手机中有2/3可传输汉字短信；计算机公司生产的汉字字库字体有1900余款；一些小学提倡诵读《论语》。在韩国，仍有大约1800个汉字在使用。前总统金大中说：“韩国各种历史古典文章和史料都以中国汉字书写，如无视汉字，将难以理解我们的古典文化和历史传统。”2005年2月9日，韩国政府宣布：在所有公务文件和交通标识领域，全面恢复使用汉字和汉字标记，规定将目前全用韩语的公务文件改为韩汉两种文字并用。

二、汉语在西方的传播

汉语起码在汉代已传播到中亚。公元前119年，张骞第二次出使西域，汉朝同印度建立了国家关系。此后双方一直密切往来，并因此繁荣了古丝绸之路，汉语也沿丝绸之路向西一直延伸到西亚和欧洲。西方汉学兴起，是在马可·波罗（Marco Polo）之后。马可·波罗是意大利旅行家，1275年来到中国，得到元世祖忽必烈的信任。此后他几乎游遍了中国。后来他出书《马可·波罗行纪》，描述了东方之富庶，文物之昌明，使

① 中国社会科学院历史研究所《古代中越关系史资料选编》编辑组：《古代中越关系史资料选编》，中国社会科学出版社1982年版，第755、756页。

西方人第一次比较全面地了解了中国。

16世纪后，在欧洲“大航海时代”的背景下，耶稣会不断谋求向国外发展。明嘉靖三十二年（1553年），葡萄牙商人占据澳门；三十六年（1557年），耶稣会士便尾随而至，且于四十一年（1562年）在该地设立教堂，开始传教活动。不过，由于当时耶稣会的传教政策同中国固有的文化传统严重冲突，所以其传教活动迟迟未能取得较大进展，甚至在很长一段时间内难以涉足中国内陆。

明朝万历六年（1578年）七月，耶稣会远东地区视察员范里安（Alexandre Valignani）到澳门，在深入调查和深思熟虑的基础上，提出了解决问题的办法。他认为，来华传教应首重熟悉华语，要想取得满意的传教效果，在华传教士必须“中国化”，即采用他们的服装，他们的语言，他们的习俗，他们的生活方式，总而言之，在一个欧洲人的可能范围之内竭力将自己改造成中国人。

于是，1579年7月，耶稣会士罗明坚（P. Michel Ruggieri）被从印度调到澳门学习汉语。经过大约一年半的语言准备和相关训练，罗明坚到了广州。他文质彬彬，会说汉语，注意遵从中国人的风俗习惯，因此获得了当地官府的好感，终于获准在肇庆城外建立教堂和在其地传教。罗明坚的汉语很好，是明代第一个用中文作诗的传教士。他在广东肇庆时，跟耶稣会士、意大利人利玛窦（P. Matthoeus Ricci）合编了第一部汉外辞典《葡汉辞典》，以帮助入华传教士学习汉语。他还在澳门写出了欧洲人第一部以汉语所写的著作——《天主圣教实录》，使天主教本地化迈出了关键的一步。回到欧洲后，罗明坚把中国典籍《四书》中的《大学》的部分译成拉丁文在罗马公开发表，第一次在西方出版了详细的中国地图集。

罗明坚的事例说明，汉语作为一种纽带和桥梁，可以在沟通中西文化、联络中外人士情感方面起到不可或缺的作用。大约正是基于这种考虑，在取得初步胜利后，耶稣会在澳门成立了一个供来华传教士学习汉语并用汉语向华人传教的圣玛尔定经言学校。1594年（万历二十二年），又成立了圣保禄学院，汉语为该院师生的必修课程。

西方传教士在进入中国内地之前，多在澳门初步学过汉语，进入内地以后又孜孜不倦，从未停止汉语学习，因此他们的汉语水平不断提高。万历十年（1582年）八月，利玛窦奉派来华。他一到澳门，立即开始学习汉语，数月后始至肇庆与罗明坚一起进行传教活动。在学习汉语的过程中，他和其他一些西方人创造了给汉字加注罗马字母的方法，为欧洲人认读汉字、学习汉语提供了便利。他一边学习儒家经典，一边翻译，把它们介绍到欧洲。尤为可贵的是，他还创造了80多个汉语词，如“北极、钝角、多边形”等。这些词大多数沿用至今，对汉语词汇的发展起到了促进作用。

利玛窦有一位很好的教师，就是著名科学家徐光启。他是当时给西方人教授汉语和中国文化级别最高的教师。他和利玛窦合作翻译《几何原本》，合译过程中两人互为师生。翻译的过程也是徐光启教利玛窦中文写作的过程。

这一时期的传教士来华学会汉语，熟悉了中国文献，了解了中国文化。通过他们，汉语汉字和汉文化流传到西方。其中，比较杰出的除上文提到的意大利人罗明坚、利玛窦之外，还有德国人汤若望（P. J. Anam Schall von Bell）、比利时人金尼阁（Nicolas Trigault）和南怀仁（P. Ferdinandus Verbiest）、法国人白晋（P. Joach Bouvet）、英国人罗伯特·马礼逊（ Robert Morrison）等。

在此重点一提金尼阁和罗伯特·马礼逊。金尼阁于1610年（万历三十八年）秋来中国传教，他用拉丁文翻译出版“五经”，成为第一个将译成西文的中国典籍付诸出版的西方人。为帮助来华传教士认读汉字，以及让中国人了解西文，他在中国学者王征等人协助下，用西方语音学探讨整理汉语音韵规律而成的《西儒耳目资》，是一部帮助西洋人学习汉语、汉字的罗马字注音字汇，在我国音韵学史上具有开拓新领域的作用，事实上也成为我国最早的汉语拼音方案。金尼阁另外一大贡献是把利玛窦用意大利文写作的回忆录手稿《基督教远征中国史》翻译成拉丁文，改名为《利玛窦中国札记》并作了补充和润色。这本著作刊印后，在欧洲引起轰动，耶稣会内掀起了到中国传教的热潮。它在欧洲的一版再版，引起欧洲人了解中国的热潮。

罗伯特·马礼逊于1807年（嘉庆十二年）奉伦敦传教会之命来华。来华后，曾先后聘请数名中国人教他汉语，整日徜徉于四书五经之中，其汉文水平迅速提高。掌握了汉语的马礼逊汉译《圣经》，并陆续出版了英文版《汉语语法》、汉英对照本《华英字典》以及英文版《广东土话字汇》等。这些著作使马礼逊蜚声四方，成为当时欧洲最有影响的汉学家。为便于传教，马礼逊还于1818年创办了马六甲英华学院。该院“一则造就欧洲人学习中国语言及中国文字；二则举凡恒河外各民族，即中国、印支及中国东南诸藩属之琉球、高丽、日本民族，就读于中文科者，皆能以英语按受西欧文学及科学之造就”①，对汉语在西方的传播贡献尤大。

汉语在西方的传播，境外汉语教师也做了不少工作。当时，耶稣会将一些中国信徒带往欧洲培养。这些信徒在西方主要学习神学和西方哲学、语文等。但其中一些人同时进行中国文化传播和中文教学。沈福宗1680年到欧洲，在法国、英国等国居住过，并在当地教授汉语，传播中华文化。黄嘉略1702年到达欧洲，后来在法国编写了《汉语语法》和《汉语词典》（未完成）。这两部书是中国人在欧洲编写的最早供外国人学习汉语的教材。

到了19世纪，欧洲出现了一批汉学家，编写了一批汉语教材、汉语语法书和汉外字典，如：法国汉学教授雷蒙沙（Abel-Remusat）的《汉语语法基础知识》，法国汉学教授安东尼·巴赞（Antoine Bazin）的《官话语法》，荷兰汉学教授霍夫门（J. J. Hoff-mam）的《荷华文语类参》，美国传教士卫三畏（Samuel Wells Williams）的《简易汉

---

① 李志刚：《基督教早期在华传教史》，台湾商务印书馆1985年版，第203页。

语教程》、《汉英拼音字典》，德国汉学教授克拉勃罗德（Julius Heinrich Klaproth）的《满洲文选》，俄罗斯汉学教授雅金夫·比丘林（ИаКИНфБИЧУРИН）的《汉文启蒙》。这些教材中，最著名的是当时曾做过英国驻华大使的威妥玛（Sir Thomas Francis Wade）编写的《语言自迩集》。这是汉语教学史上第一部教学北京话口语的汉语课本，其编写体例、注音方式、对北京口语语音语法系统的描写和对词汇的选择和释义，都很适合西方人学习汉语，对后来的汉语教材编写产生了深远影响。值得注意的是，这部汉语教材中设计拉丁字母拼写汉字，其拼法称威妥玛式，过去广为沿用，为后来汉语拼音的产生打下了基础。

综上述，明清时期西方传教士为汉语在西方传播做出的贡献主要表现在4个方面：第一，利玛窦等人在学习汉语的过程中，创造了在汉字旁加注罗马字母拼音的方法，以便使自己看到拼音就能正确读出字音，从而为欧洲人的正确认读汉字和学习汉语提供了便利；第二，西方传教士编著中西字典等汉语学习材料，为欧洲人的汉语学习提供了得力工具；第三，西方来华传教士学习并译介儒家经典，使之流传于欧洲；第四，西方来华传教士将一些中国人带往欧洲，进一步促进了汉语汉字在欧洲的传播。

此外，汉语教学在欧洲和美国也开始进入正规学校体系。1742年，法国皇家学院开始正式教授汉语。1833年，德国洪堡大学开设汉语课。1871年，美国耶鲁大学开始教授汉语。

三、华人移民和华文教育①

近代以来，许多华人漂洋过海，走到哪里，就把汉语带到哪里。据统计，目前海外华侨华人分布于五大洲的143个国家（亚洲33，欧洲26，非洲38，大洋洲11，美洲35）。华人人口排名前10位的国家为：印度尼西亚，泰国，马来西亚，美国，新加坡，加拿大，秘鲁，越南，菲律宾，缅甸。

海外华文教育是随着华人移民人数增加、移民后代人数增加而兴起和发展的。由于华人移民海外的地域分布不同，移民时间和规模有别，加之各国的政治、经济、文化情况各异，海外华文教育的发展呈现出多样性的特点。大体而言，东南亚华人移民早，人数多（一般认为占海外华人总数的85%），华文教育历史最久；美洲、大洋洲、欧洲华人移民晚，人数少，其华文教育历史相对较短，规模较小；非洲华人最少，其华文教育规模相对最小。

海外华文教育在20世纪初由于中国政府的支持推动正式兴起，60年代以后落入低谷，直到70年代末才逐步出现复苏迹象，到90年代基本形成复苏潮流。海外华文教育

---

① 本部分主要参考了郭熙主编：《华文教学概论》第三章《海外华文教育事业的发展》，商务印书馆2007年版。谨致谢忱！

的发展大体上可以划分为 3 个阶段：旧式华文教育阶段，华侨教育阶段，华文教育阶段。各国华侨教育转入华文教育的时间先后不同。

（一）旧式华文教育阶段

早期华文教育的形式主要是私塾、义学和书院。其中，私塾是个人所办，招徒授业；义学为华社团体所办，是旧式华文教育的主要形式；书院层次更高一些，但离现代新式学校仍有很大距离。课堂一般设在大户人家的家庭、会馆、祠堂和神庙里。例如，印度尼西亚雅加达 1690 年就开办了明诚书院，到 1899 年，全国义学有 369 所，学生 6600 余人；马来西亚槟榔屿 1819 年创办了五福书院；新加坡华侨 1829 年创办 3 所私塾；美国、加拿大等国在 19 世纪也有了私塾和义学。这些学校的主要教学内容有“四书”、“五经”、《三字经》、《百家姓》、《千字文》以及写信、珠算等。其教师多为中国科举落第者和星相筮卜之人，他们因为失意而远走海外教学为生，其教学则多主张背诵强记，对课文不作解释，其教学语言也是闽、粤方言。

（二）华侨教育阶段

19 世纪末 20 世纪初，当时中国半殖民地半封建的社会状况激发了中国人民的觉醒，在中国政府新的侨民政策和国内保皇派、革命派等的努力下，海外新式华校纷纷建立：1888 年美国旧金山成立了中西学堂（现名美洲中华中学校），1897 年日本横滨成立中西学校（现名横滨山手中华学校），1901 年印度尼西亚雅加达成立中华学校，1904 年缅甸仰光成立中华义学，1905 年新加坡成立养正学堂。从此，华侨学校教育在南洋各国奇迹般地发展起来。到 20 世纪中期，华侨学校遍及南洋各国，最兴盛时，一个国家（如印度尼西亚）就有华侨学校 1000 多所，并形成了从幼儿园、小学、中学到师范、职业学校的较完整的教育体系。

华侨教育的特点：①华侨自己创办，自己管理。②认同中国。其教学宗旨是保存中华民族文化，发扬爱国精神；其学制取自中国，老师来自中国，课本、图书、仪器也购自中国，完全照搬中国的一套。③中国政府参与。④与中国的民族、民主运动密切相关。

事实上，华侨教育即使在全盛时期也潜伏着种种危机。一旦情况发生变化，这一教育体系便会迅速瓦解。第二次世界大战正是促使华侨教育向华文教育转变的契机。首先，华侨教育受到了当地政府的严格限制、打击。其次，战后东南亚各国纷纷独立，民族意识日益强烈，出现了不少反华排华活动，华侨教育被认为是华侨不接受同化的原因所在，成了打击的重点。最后，20 世纪 50 年代，一些与中国建交的国家和新中国政府解决了敏感的双重国籍问题，绝大多数华侨加入了当地国籍，成为外籍华人。

（三）华文教育阶段

华文教育与华侨教育的不同有如下几点：①华文教育被纳入当地教育事业的轨道；②华文教育成为当地民族文化教育，无论是官方还是华人自身，都已将华文教育视为从属于居住国教育事业的民族文化教育，而不像战前那样完全追随中国的教育；③不具备完备的、全面系统的教育内容和形式，而仅着重于华语的学习和中华文化的传播。

华文学校的教学方式与内容，早期跟国内中小学语文课相似，近似母语教学，主要是识字和传播中国文化。在中国五四运动前，主要教授文言文；五四运动后，越来越多的华文学校以教授白话文为主。最近二十年，考虑到一些华裔学生不懂汉语（包括普通话和方言），只会当地语言，一些学校开始注意把汉语作为外语来进行教学。

各国华侨教育向华文教育转化的时间先后并不一致。印度尼西亚的华侨教育在1958 年到 1966 年间逐步走向衰落。其华文教育，即印度尼西亚籍华裔举办的华文教学则从 1958 年就开始了。1966 年印度尼西亚原有的华侨学校以及华文学校被迫关闭，此后的华文教学只存在于个别地区的秘密家庭补习之中，以及少数特种民族学校所开设的华文教学课程里。

马来西亚的华文教学最有特色。1957 年马来西亚独立后，一再制定和推行一元化教育政策。独立前马来西亚有 1287 所华文小学，至 1969 年底因为经费及生源关系均已改制成国民型小学。独立前马来西亚有近百所华文中学，后来受到限制，有的授受改制成为国民型中学。1962 年有 16 所坚持不改制，成为独立中学。目前，这种独立中学有 60 所。

20 世纪 50 年代后，东南亚国家相继开始限制、禁止华侨学校和华文学校，华文教学走向低靡。但是到了 70 年代末 80 年代初，海外华文教育（不限于东南亚）开始复苏，出现了转机，有的地区走上了复兴发展之路。这主要有以下几个原因：①由于中外关系的发展，新移民大大增加，特别是移去美洲、欧洲、大洋洲的新移民，导致了华文学习人群的增加。②中国实行改革开放政策，经济发展迅猛，华文人才的需求增加。从 20 世纪 90 年代起，新加坡、马来西亚、菲律宾、泰国、柬埔寨、老挝、印度尼西亚等国政府均开始采取措施，鼓励发展华文教育。最近几年，亚洲、美洲、大洋洲、欧洲、非洲华裔人士学习华文的需求不断上升，形成了持续的中文热。

目前，海外华文教育还存在 5 种基本形态：①家教和私塾；②各种语言学习班（中心）；③私立学校——个人创办；④新兴的周末制中文学校——社团创办；⑤传统的全日制华文学校。值得注意的是，一些含华文教育的全日制学校已经纳入当地政府的正规教育系统。由于教学质量很高，学生不仅有华人华裔，还有不少非华裔的当地国民的子女。

四、新中国成立前国内的汉语教学

尽管历史上有很多外国人学习汉语，尽管华人华裔把汉语带到五洲四海，但在中国国内，在中华人民共和国成立前，中国人编撰的专门为外国人学习汉语使用的教材很少，中国人开设的专为外国人服务的汉语教学也不多。外国人来中国学汉语，所用教材大多是传统的汉语母语教材，他们也大多跟中国人一起学习古汉语的文言文。其结果，虽然造就了一批熟谙中国语言文化的域外学者，如日本的遍照金刚、朝鲜的崔致远，其文采与学问毫不逊于中国文人，但是，也为一般外国人学习汉语、使用汉语带来了诸多不便。

至明清时期，我国与周边国家的民间交流日益普遍、深入，加上西方传教的需要，出现了一批很有影响的汉语学习教材。例如，《老乞大》、《朴通事》、《训世评话》等是明代初期朝鲜人学习汉语口语的教材，《官话指南》、《燕京妇语》是日本人在北京工作生活所用的汉语口语教材，《语言自迩集》等是欧洲人编写的适合西方人学汉语的教材。但这些教材都是出自外国人之手，主要目的是方便这些国家的人学习汉语。中国人编写的汉语作为外语的教材极少，这跟我国从古代到近代都没有把对外汉语教学当做一门专门的学科有关。

即使到了民国时期，对外汉语教学还常常跟对中国人的语文教学混淆。20 世纪 40 年代，燕京大学的一些留学生想学习汉语，有关人员从教会请来一位老先生教汉语，他没有什么语言知识，又不懂外语，教学效果很差。后来在学校干预下，中文系才开设了“外国人汉语”这门课，用的教材却是法国人编的汉语课本。当时的对外汉语教学状况可见一斑。当然，民国期间也有一些中国人编写或参编的外国人学习汉语教材，但数量很有限。

第二节 中华人民共和国成立后的汉语国际教育

对外汉语教学真正成为国家的一项事业，始于 1950 年；真正成为一门学科，始于 20 世纪 80 年代。从 20 世纪 50 年代至 21 世纪初，中华人民共和国的对外汉语教学大致经历了以下 5 个阶段。

一、初创阶段

20 世纪 50 年代初到 60 年代初，是我国对外汉语教学事业的初创阶段。

1950 年，应当时东欧国家捷克斯洛伐克和波兰的要求，我国与这两个国家各交换了 5 名留学生，同时又主动与罗马尼亚、匈牙利、保加利亚、朝鲜等国各交换了 5 名留

学生。

1950年7月，在周恩来总理亲自过问下，清华大学设立了东欧交换生中国语文专修班。这是我国第一个从事对外汉语教学的专门机构，主要实施汉语预备教育，为学习者将来用汉语学习各种专业做准备。专修班于1951年初正式上课，时任清华大学校务委员会主任的周培元教授兼任专修班班主任，著名语言学家吕叔湘先生任外籍留学生管理委员会主席并兼管专修班的业务工作。该班学制为两年，当时只有6名教师，包括曾在美国、英国教过汉语的邓懿、王还等先生。第一年共接受33名东欧留学生。

1952年暑期，由于全国高等学校进行院系调整，该班调到北京大学，改名为北京大学外国留学生中国语文专修班。

1953年至1957年，我国政府为了就近培养越南留学生，在广西桂林开办了越南留学生中国语文专修班。共接受257名留学生。

20世纪50年代末到60年代初，一些获得民族独立的非洲国家相继与我国建交，并要求向我国派遣留学生。1960年9月，为了对大批非洲留学生进行汉语教学，北京外国语学院成立了非洲留学生办公室，当年接受留学生200名左右。1961年，北京大学外国留学生中国语文专修班与北京外国语学院非洲留学生办公室合并，改名为北京外国语学院外国留学生办公室。1961年我国在校留学生总数为471人。

从1950年到1961年，我国共接受60多个国家的留学生3315人。他们在学校首先学习1~2年的汉语，然后分配到有关院校学习专业。所以，这一阶段的汉语教学都是一种预备教育。

除了国内学校正规教育之外，这个时期还有其他形式的对外汉语教学，如对外国驻华外交人员的汉语教学，对外国学生的刊授和函授汉语教学，以及向国外派遣教师等。1955年，《中国建设》杂志开辟了“中文月课”栏目，开始刊授汉语。1956年厦门大学创办了华侨函授部，开创了函授汉语，并于1957年增设了中国语文进修班。1952年，根据政府间协议，著名语言学家朱德熙等人首次赴保加利亚教授汉语，这是新中国向国外派遣教师进行汉语教学的开始。至20世纪60年代，派往的国家和派遣的教师越来越多。

随着国外师资需求的增加，为了储备外派师资并提高派遣教师的教学水平，从1961年开始，我国高教部从一部分大学中文系挑选优秀应届毕业生，到北京外国语学院和北京大学进修外语，期限3年。这是我国专门培养对外汉语师资的开始。

初创阶段的事业发展可以总结为：从无到有，建立了专门教学机构；形成并培养了一支比较稳定的具有中文专业水平和外语水平的对外汉语师资队伍；开始进行多方面、多类别的对外汉语教学。同时也存在着一些不足：教学机构不够稳定；教学类型过于单一，主要是汉语预备教育；教学规模相对较小。

初创阶段，我们在教学机构、师资队伍等方面为整个事业发展奠定了较为坚实的

基础。

二、巩固和发展阶段

20 世纪 60 年代初期到 60 年代中期，是我国对外汉语教学事业的巩固和发展阶段。

1962 年 6 月，经国务院批准，在北京外国语学院外国留学生办公室和出国留学生部的基础上成立了外国留学生高等预备学校。该校的成立，使我国的对外汉语教学有了一个稳固的基地，标志着我国对外汉语教学步入了巩固和发展阶段。

外国留学生高等预备学校成立以后，除进行汉语预备教育以外，还着手试办汉语翻译专业。1964 年，培养储备出国汉语师资的任务也转到这里；并开始招收本科生，培养专门的对外汉语师资（第一批学生尚未毕业，即因“文革”而中断）。

由于学校任务的进一步扩大，1964 年 6 月，高教部决定将该校改名为北京语言学院，并于 1965 年 1 月正式更名。从此，该校在教学、科研、师资培养和学术交流等方面一直发挥着基地、骨干和带头作用。该校 1996 年易名为北京语言文化大学，2002 年更名为北京语言大学，迄今仍然是我国唯一一所以对外汉语教学与研究为主要任务的大学。

1965 年暑期，越南政府向我国派遣了 2000 名留学生。为了承担这批学生的汉语预备教育任务，从事对外汉语教学的单位由北京语言学院一所扩展至北京大学、中国人民大学、北京师范大学、中央民族大学等全国各地的 23 所大学。随着留学生数量的增加，对外汉语师资队伍急需扩充。为此，高教部委托北京语言学院于 1965 年暑期为各院校新从事对外汉语教学的教师举办了一期培训班。这是我国第一次举办全国性的对外汉语教师培训班，对后来我国对外汉语教育事业的发展起了很好的推动作用。为便于各院校之间展开教学经验交流，高教部决定由北京语言学院创办《外国留学生基础汉语教学通讯》，于 1965 年下半年创刊，共出版 11 期。这是我国第一个对外汉语教学的专业刊物。

这一阶段，我国共接受外国留学生 3944 名，人数超过了初创阶段 10 年的总和。1965 年底在校留学生总数达到 3312 人，是 1961 年在校人数的 7 倍多。

这一阶段教学形式有所发展。1962 年，中国国际广播电台在英语和日语节目中开办了“学中国话”和“汉语讲座”节目。同年，厦门大学华侨函授部扩充为海外函授部。我国向国外派遣汉语教师的人数和对象国也有所增加，对象国有亚洲、欧洲以及非洲的国家。4 年间，有 3 批储备出国汉语师资完成了进修任务。

这一阶段时间虽短，但我国对外汉语教学事业出现了良好的发展势头：一是教学规模不断扩大。随着留学生数量增加，以北京语言学院为基地，教学点遍布全国。二是教学类型有所增加。除汉语预备教育以外，又增设了汉语翻译专业。三是师资队伍得到扩充，先后有两批储备出国汉语教师走上了国内外教学岗位并发挥出积极的作用。四是创

办了对外汉语教学专业刊物，为教学和研究提供了良好的信息交流平台。

1966年夏天，“文革”爆发，全国高等院校全部停课，不再招收外国留学生。北京语言学院在停课几年之后，于1971年10月被撤销。中国国际广播电视台的汉语教学节目、厦门大学的海外函授汉语教学等也都被迫中断，唯一的专业刊物《外国留学生基础汉语教学通讯》也遭停刊。只有《中国建设》上的“中文月课”和对驻华外交人员的汉语教学得以幸存，向国外派遣汉语教师的工作也没有完全中断。

从1966年下半年至20世纪70年代初，我国的对外汉语教学事业处于瘫痪阶段。

三、恢复阶段

20世纪70年代初期到70年代后期，是我国对外汉语教学事业的恢复阶段。

20世纪70年代初，随着国际形势的变化，我国在外交上实现了一系列的重大突破，国际地位日益提高。1971年10月，我国在联合国的合法席位得到了恢复。1972年2月，美国总统尼克松访华，中美签署了《上海联合公报》，两国长期冰封的关系从此解冻，开始了正常的外交往来。同年9月，中日双方发表联合声明，实现了邦交正常化。1973年12月18日，联合国大会第28届会议一致通过把汉语列为大会和安理会的工作语言之一。

这时国内“文革”虽未结束，但已有部分院校恢复了招生。许多因“文革”而中断学业的外国留学生纷纷要求复学。1972年，有40多个国家正式要求向我国派遣留学生。因此，恢复招收外国留学生，继续开展对外汉语教学已势在必行。

1972年6月，北方交通大学首先接受了200名坦桑尼亚和赞比亚留学生，并为此成立了汉语培训部。1972年10月，由周恩来总理亲自批示恢复了北京语言学院。经过半年多紧张筹备，北京语言学院于1972年秋季开始正式招生，当年共接受42个国家的383名留学生。该院在复校同时，为了加强教材建设和研究工作，成立了编辑研究部。这是我国第一个编写对外汉语教材和研究对外汉语教学的专门机构。与此同时，北京大学、复旦大学等一批院校也陆续恢复了招收外国留学生的工作，并成立了对外汉语教学机构，为在本校学习专业的外国留学生补习汉语。

在各院校恢复授课的同时，其他形式的对外汉语教学也得到了恢复。1971年，北京外交人员服务局增加了20多名教师；中国国际广播电台于1973年和1976年分别恢复了“汉语讲座”和“学中国话”节目。

这一时期虽然招生和教学逐渐得到了恢复，但由于受到“文革”的严重冲击，各院校基础设施、师资配备、管理建设等方面都遇到了一系列的困难。因此，各院校接受外国留学生的能力极其有限。从1972年到1975年的4年间，我国共接受留学生2266名。1977年在校留学生总数为1217人，远未达到“文革”前的规模。

这一阶段，我国对外汉语教学事业逐步得到恢复，但也面临着一个非常严重的问

题，即师资力量薄弱。这表现在两个方面：一是人员不足，二是水平欠缺。在20世纪70年代初期，虽然有两批在“文革”前受过专业培训的储备出国师资陆续走上了对外汉语教学岗位，但仍不能满足逐渐恢复的教学需求。随着教学任务的扩大，各院校均补充了一批新的教学力量，但其中不少人既缺乏专业知识，也无任何教学经验。为了建设教师队伍，北京语言学院举办了多期时间长短不等（最短3个月，最长两年）的教师培训班，不仅培养了一批成熟的对外汉语教师，而且积累了培训在职教师的丰富经验。

四、蓬勃发展阶段

20世纪70年代末以来，是我国对外汉语教学事业的蓬勃发展阶段。

1978年，党的十一届三中全会提出以经济建设为中心的方针策略，实行改革开放、搞活经济的政策。中国经济的飞速发展引起了世界各国的极大关注，随之在世界各地掀起了“中国热”。为了更加深入地了解中国，加强与中国的联系与合作，要求学习汉语的人数日益增多，“中国热”又带动了“汉语热”。我国的改革开放政策为对外汉语教学事业的发展提供了良好的环境，使对外汉语教学事业进入了全面的蓬勃发展阶段。

1978年以来，随着我国经济的高速增长，国力的不断强大，我国国际地位日益提高，对外汉语教学事业也以前所未有的速度飞速发展，其面貌发生了重大变化。其中最引人注目的发展变化有两点：一是确立了对外汉语教学学科，二是成立了国家对外汉语教学领导小组。这一阶段的发展与变化体现在以下几个方面。

（一）教学规模迅速扩大

从1978年到1988年，我国共接受130多个国家的长期留学生13126名，这一数字相当于前3个阶段20多年留学生总数的1.4倍；此外还接受了短期留学生33812名。1988年在校长期生已达到5245名，是1977年在校生数的4.3倍。到了1997年，在校的留学生数达到43712名，是1988年的8倍。此后，来华留学生人数更是逐年剧增，近几年来每年接受1000名以上留学生的高等院校已有29所。2005年来华学习汉语的留学生人数已达到86679名，这是1950年以来来华留学生人数最多的一年。现在，以不同规模从事对外汉语教学的高等院校，从1965年的23所猛增至400多所，而且大多设立了专门进行对外汉语教学的学院或中心。

（二）形成多类型、多层次完整的教学体系

在初创阶段、巩固和发展阶段、恢复阶段，对外汉语教学主要进行非学历汉语预备教育。进入蓬勃发展阶段后，非学历教育朝多类型教育发展，同时也开展学历教育。

1. 多类型的非学历教育

20 世纪 70 年代末以后，通过不同渠道来华学习汉语的留学生日益增多。为满足国外学习者需求，除汉语预备教育以外，又出现了汉语进修教学（包括长期、短期两类）。

1978 年，北京语言学院首先创办了汉语短期进修班。这种短期班有学习期限长短不一（从 4 周到 16 周不等）、学员汉语程度高低不等（视程度编班）、教学与旅游相结合等特点，能够满足各种程度学习者的不同要求。因此，短期进修迅速普及，发展极快。进入 20 世纪 80 年代，我国开展对外汉语教学的高等院校迅速增加到 100 多所，这与汉语短期进修的发展有密切关系。

与此同时，有些院校开始进行长期汉语进修教学。学生包括国外中文专业学生、访问学者、外国机构团体委托培训的进修人员及其他要求学习汉语的人员。这些人员要求学习时间长，其中不少人具有一定的汉语水平，要进入中高级阶段进修。

2. 多层次的学历教育

随着学习人数的迅速增加和对高层次人才的需求，汉语学历教育应运而生。

1978 年，北京语言学院正式创办了四年制的现代汉语本科专业。它以外国留学生为对象，主要培养汉语教师、翻译和汉语研究人员。随后南开大学、南京大学、复旦大学也相继设立了该专业。此后，该本科专业使用了国务院学科目录中的“汉语言”这个名称（这个名称原来用于中国境内少数民族的汉语学习）。到 2005 年，全国已有 40 多所大学设立了类似的专业，统称为汉语言本科专业。在这个专业下，除“汉语言”外，还有一些学校设立了“汉语文化”、“经贸汉语”、“商务汉语”等方向。

随着学历教育的发展，对外汉语师资建设也提到日程上来。1983 年，北京语言学院首先设置了“对外汉语”本科专业，1985 年北京外国语大学、华东师范大学和上海外国语大学也相继开设了相应的本科专业。该专业以中国学生为对象，主要培养对外汉语教师。这一专业的设置，使对外汉语教学后备师资建设得到了加强。至 2005 年，全国已有 60 多所大学设置了类似专业。

1986 年，学历教育有了进一步发展。北京语言学院和北京大学首先招收现代汉语专业下的对外汉语教学方向外国硕士研究生。随后复旦大学、南京大学、中山大学、南开大学、四川大学、华东师范大学等也相继开设类似专业方向招收硕士研究生。1997 年，国务院学科目录调整，在一级学科“中国语言文学”下设立了二级学科“语言学及应用语言学”。全国第一个带有对外汉语教学方向的“语言学及应用语言学”博士专业在北京语言文化大学建立，并开始招收培养博士研究生。此后，北京师范大学、上海师范大学、中山大学等陆续招收培养该方向博士生。到 2005 年，全国有 10 多所高校招收该方向的博士生，几十所高校招收该方向的硕士生。

这样，在近 20 年间，对外汉语教学学科就形成了一套从学士学位到博士学位的完

整的学历教学体系。

（三）确立对外汉语教学学科地位

1978 年 3 月，中国社会科学院召开北京地区语言学科规划座谈会。对外汉语教学专家吕必松提出：应当把对外国人的汉语教学作为一个专门的学科来建设，应当在高等学校设立培养这类教师的专业，并成立专门的研究机构。这个建议得到与会语言学家的支持。1983 年成立了全国性的学术团体“中国教育学会对外汉语教学研究会”，标志着对外汉语教学学科的正式诞生。1984 年，时任教育部部长何东昌在一次报告中明确表示，事实证明对外汉语教学已发展成为一门新的学科。教育部在其后颁布的本科专业目录中列入了“对外汉语”这一本科专业。

此后，对外汉语教学学科建设开始有计划、有步骤地进行。主要表现在以下几个方面。

1. 创办专业刊物，成立专业出版社

1979 年 9 月，原北京语言学院的内部刊物《语言教学与研究》改为正式出版刊物，成为我国第一个对外汉语教学的专业刊物。由中国对外汉语教学学会和北京语言学院共同创办的会刊《世界汉语教学》，1987 年 9 月转为世界汉语教学学会会刊。这两个刊物在 20 世纪 90 年代均列为我国语言类中文核心期刊，在国内外汉语教学界产生了广泛的影响。

其他语言类中文核心期刊，像国家语言文字工作委员会的《语言文字应用》、延边大学的《汉语学习》等也开辟了对外汉语教学研究的专栏。很多大学学报也都不定期出版对外汉语教学专刊，许多大学的对外汉语教学单位，像北京大学、中国人民大学、北京语言学院、南开大学、复旦大学、上海外国语学院、华东师范大学等还经常出版汉语教学研究专辑或专刊。《暨南大学华文学院学报》、《云南师范大学学报》（对外汉语教学与研究版）和厦门大学的《海外华文教育》等都是以对外汉语教学为主要内容的专门刊物。进入 21 世纪，发表对外汉语教学研究成果的园地仍在不断扩大。

为了加强对外汉语教材及相关的工具书和参考书籍的编写，1985 年 2 月成立了北京语言学院出版社，1986 年 1 月成立了华语教学出版社。另外，北京大学出版社、商务印书馆和上海教育出版社也出版了大量的对外汉语教学用书。随着对外汉语教学事业的蓬勃发展，许多出版社尤其是各大学出版社都开始重视和加强对外汉语教学用书的出版工作。

2. 成立专门的学术团体

1988 年 6 月，中国对外汉语教学学会成立。该学会前身是 1983 年 6 月成立的中国教育学会对外汉语教学研究会，1986 年改名为中国高等教育学会对外汉语教学研究会，1988 年 6 月从中国高等教育学会独立出来而成。该学会成立以来，组织过多次国内外

学术交流活动，促进了对外汉语教学事业的发展。至2001年，该学会举办了七届教学研讨会，拥有1200多名会员。由于教学事业和学科发展的需要，1996年先后在北京、华东、华北、华南、东北等五个地区成立了分会。

1987年，世界汉语教学学会在北京成立。该学会自成立以来，为加强世界各地汉语教学与研究工作者之间的联系、推动世界汉语教学与研究的发展做出了积极的贡献。至2005年，该学会举办了八届国际汉语教学讨论会，拥有40多个国家和地区的1000多名会员。

1989年5月，世界汉语教学交流中心在北京语言学院成立，由国家汉办和北京语言学院共同领导。该中心的成立，为世界各国教师参加培训和从事研究工作建立了稳定的基地，也为各国汉语教学工作者全面开展学术交流增加了新的渠道。

3. 成立专门的学术研究机构

1984年6月，北京语言学院成立了语言教学研究所，这是我国第一个对外汉语教学的专门研究机构；1987年又成立了语言信息处理研究所。20世纪90年代末，北京语言文化大学成立了对外汉语研究中心，该中心后来成为教育部的文科研究基地，是唯一的对外汉语文科基地。此外，国家语言文字工作委员会下属的语言文字应用研究所也把对外汉语教学列为研究任务之一。

一系列研究机构的成立，使我国对外汉语教学步入了多角度的理论研究阶段。

4. 加强师资培训与教材建设

1983年，北京语言学院首先设置了以中国学生为对象、主要培养对外汉语教师的“对外汉语教学”本科专业，此后许多大学相继开设此专业。这一专业的设置为新生师资队伍的培养打下了良好的基础。与此同时，提高在职教师业务水平、更新完善知识结构的大规模培训工作迅速展开。1983年北京语言学院邀请美国俄亥俄州立大学黎天睦教授来院讲学，这是我国第一次请外国专家为对外汉语教师系统讲授语言教学法课程。据统计，从1987年到1998年该学院共举办了85期汉语教师培训班，培训了海外30多个国家和地区、国内60多所大学的汉语教师1700多名，极大地提高了国内外汉语教师的业务素质和理论水平。

为了解决教材编写和使用问题，1986年10月由北京大学、华东师范大学等9所院校的专家组成了全国对外汉语教材研究小组，对建国以来编写的对外汉语教材进行了全面研究，并从200多种教材中筛选出33种，作为第一批使用教材向国内外推荐，同时提出了制定对外汉语教材发展规划的建议。

5. 招收对外汉语专业/方向的学生

1983年，北京语言学院首先设置“对外汉语”本科专业。此后，多所大学陆续设置该专业，以培养对外汉语教师为主要目标。

1986年，北京大学、北京语言学院在二级学科“现代汉语”专业下开设对外汉语

教学方向，进行硕士研究生教育。此后，多所大学陆续招收该方向的硕士研究生。其培养目标既是对外汉语教师，又是对外汉语教学的研究人才。

1997年第一个带有对外汉语方向的“语言学及应用语言学”博士专业在北京语言文化大学开始招生。此后，多所大学相继设置该博士点，招收对外汉语博士。

6. 出版一批该学科概论性著作

这时期出版了一批对外汉语教学学科概论性著作，如吕必松的《对外汉语教学探索》（华语出版社，1987年）、《对外汉语教学发展概要》（北京语言学院出版社，1990年）、《对外汉语教学概论（讲义）》（1996年内部出版），盛炎的《语言教学原理》（重庆出版社，1990年），赵贤州、陆有仪主编的《对外汉语教学通论》（上海外语教育出版社，1996年），周小兵的《第二语言教学论》（河北教育出版社，1996年），周小兵、李海鸥主编的《对外汉语教学入门》（中山大学出版社，2004年），王魁京《第二语言学习理论研究》（北京师范大学出版社，1998年），刘珣的《对外汉语教育学引论》（北京语言文化大学出版社，2000年），李晓琪等的《英语日语汉语第二语言教学学科研究》（中国大百科全书出版社，2002年），赵金铭主编的《对外汉语教学概论》（商务印书馆，2004年），周健、彭小川、张军的《汉语教学法研修教程》（人民教育出版社，2004年），陈昌来主编的《对外汉语教学概论》（复旦大学出版社，2005年），等等。

（四）成立专门的领导机构

对外汉语教学进入蓬勃发展时期，迫切需要加强统一领导和对各方面的工作进行协调。1987年7月，经国务院批准，成立了由多个部委办组成的国家对外汉语教学领导小组和这个小组的常设机构办公室（简称“国家汉办”），负责统一领导和协调全国对外汉语教学工作。领导小组和国家汉办的成立，显示了国家对发展对外汉语教学事业的高度重视。在国家汉办的具体领导下，对外汉语教学事业迈出了新的步伐。这表现在以下几个方面。

1. 制定各种大纲，规范学科发展

直到20世纪80年代后期，对外汉语教学界才开始标准和大纲的研制。20世纪90年代初期开始，各种大纲相继出台。由国家汉办直接组织修订或编写的《汉语水平等级标准和等级大纲》（修订版）、《汉语水平词汇和汉字等级大纲》（1992）、《对外汉语教学语法大纲》（1995）、《汉语水平等级标准和语法大纲》（1996）等，对各种教材及工具书的编写起到了指导性作用。1999年鉴定通过、2001年出版的《高等学校外国留学生汉语教学大纲》（长期进修、短期强化）和《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》，对这两类教学的性质、对象、原则、课程设置等方面都做出了明确规定和详细说明，使相关教学有了明确规范和具体指导，加强了学科教学规范。

2. 研制推出汉语水平考试

汉语水平考试是为测量母语非汉语者的汉语水平而设立的国家级标准化考试，实行统一考试、阅卷、评分，统一颁发证书。20 世纪 80 年代开始研制，90 年代初期通过鉴定，包括初中等考试（1990）、高等考试（1993）、基础考试（1998），并先后出版了初中等、高等、基础汉语水平考试大纲。到 2005 年，已在 34 个国家和地区设立了 151 个考点，成为世界上最具权威性、影响最大的汉语水平测试。

进入 21 世纪，汉语水平考试走向细分化，国家汉办又组织人员研制商务、旅游、文秘、少儿等汉语水平考试大纲和试题。

3. 实施资格审定办法，规范师资队伍

为了确保对外汉语教师基本素质，规范师资队伍，1990 年，教育部发布了《对外汉语教师资格审定办法》，并从 1991 年开始实施。同年教育部与国家汉办在全国部分城市实施对外汉语教师资格考试和《对外汉语教师资格证书》颁发工作。至 2004 年，共审定 12 批，有 5361 人获得证书。2004 年教育部颁布《汉语作为外语教学能力认定办法》，自 2005 年开始《对外汉语教师资格证书》改为《汉语作为外语教学能力证书》。

对国外汉语教师的培训也是国家汉办重要工作之一。自 20 世纪 90 年代以来，国家汉办组织了国内许多专家、资深教师到国外培训汉语教师，组织了许多国家的汉语教师到国内若干大学进行深造培训，效果很好。

4. 针对不同需要，加快教材编写

国家汉办自成立以来，通过立项、资助等形式，加快了教材编写。这一时期，教材编写无论是在数量上还是在质量上都有了大幅度的提高。与以往不同的是编写了大量有针对性的教材：有针对不同语种和国家的教材，如英语区教材、韩国教材、越南教材、泰国教材、阿拉伯语区教材；有针对不同职业或阶层的教材，如商务汉语教材、旅游汉语教材、儿童汉语教材；有学历教材，如汉语本科教材。

近几年，国家汉办组织人力编写了 4 套英语区使用的教材，分别使用于英语国家大学中文本科、大学外语公共课程、中学外语课、小学外语课；同时，还组织编写了阿拉伯语区、西班牙语区、韩国、泰国、印度尼西亚等国家使用的教材。

（五）建构并深入研究学科理论

自 20 世纪 80 年代以来，对外汉语教学界从学科建设的高度开始了对汉语教学宏观、系统的研究，逐步建构了学科理论的框架。

吕必松最早对学科理论进行宏观研究，阐明对外汉语教学的性质和特点，探索学科体系的模式，论述学科的基础理论和应用理论，提出学科建设的任务。他提出了由四大部件组成、受 3 类变因影响的教学结构、总体设计理论和教学活动四大环节理论，首次构建了本学科的理论体系和教学理论体系。此后，更多的学者从不同的角度继续补充与

完善这一理论架构。

至20世纪90年代，学科理论得到了更加广泛和深入的研究。这主要体现在几个方面：一是教学理论研究逐渐改变了纯语言学研究的路子，自觉汲取心理学、教育学、语言习得理论、跨文化交际学的理论成果，借鉴认知心理学、社会语言学、心理测量学、教育统计学等学科的研究方法，探讨体现学科特色的研究方向；二是语言习得研究得到高度重视，进一步探讨汉语学习规律，使教学理论的研究建立在更为坚实的基础之上。

随着理论研究的深入，教学层面的应用研究也有了进一步的发展。这一阶段，对教学原则的研究和总结成为教学法研究的重要内容，其中"结构、功能、文化相结合"的原则已成为具有中国特色的对外汉语教学的一项重要原则，对教学活动进行规范化、科学化的研究也成为这一时期应用研究的重要内容。20世纪90年代以后相继出现的各种汉语水平等级标准大纲包括文化、功能大纲，便是这方面的研究成果。

五、跨越式发展阶段

2005年，汉语作为外语/第二语言教学事业进入了跨越式发展阶段。这个阶段的开始，体现在以下几个方面。

（一）第一届世界汉语大会召开

2005年夏天，我国召开第一届世界汉语大会。这个大会有几个特点。一是参加国家多，人数多，共有63个国家的600多位正式代表、600多位列席代表出席会议。二是与会者级别高，类别多。中国方面，国务委员陈至立、全国人大副委员长许嘉璐、教育部长周济等参加会议，并做了重要讲话；国家对外汉语教学领导小组其他部委领导也参加了会议；外国方面，外国的教育部长，甚至议长也参加了会议。国内外与会者不但有学校的教师学者，还有各级教育管理官员（如国家和地区的教育部门官员）、出版机构和相关的企业公司人员、传媒机构人员等。三是议题广泛。除了汉语作为外语/第二语言教学外，还深入探讨了各国语言政策、多元文化和多元语言发展、语言与社会等多个议题。

第一届世界汉语大会在世界上引起广泛影响，许多国家的传媒进行了较长时间的报道。

（二）国家高度重视

第一届世界汉语大会后，国家领导人多次对相关工作做了重要批示。

2006年春天，汉语国际推广工作成为扩大我国对外开放、提高国家软实力和实现和平发展的重要举措，其重要性和紧迫性越来越明确。这时系统提出了汉语加快走向世界的指导思想、总体规划和政策措施。

国家汉办主任许琳指出："针对我国多年来对外汉语教学的主战场在国内，以来华留学生为主要教学对象的传统汉语教育模式不适应国外对汉语的需求状况，提出了转变观念和工作重点，实施六大转变：一是发展战略从对外汉语教学向全方位的汉语国际推广转变；二是工作重心从将外国人'请进来'学汉语向汉语'走出去'转变；三是推广理念从专业汉语教学向大众化、普及型、应用型转变；四是推广机制从教育系统内推进向系统内外、政府民间、国内国外共同推进转变；五是推广模式从政府行政主导为主向政府推动的市场运作转变；六是教学方法从纸质教材面授为主向充分利用现代信息技术、多媒体网络教学为主转变。"并提出，根据海外对汉语学习的需求，着重在六个方面做好工作：①建设孔子学院；②推进教材改革；③加强师资队伍建设；④大力建设网络平台；⑤改革和创新汉语考试；⑥加大支持重点国家的汉语教学。（许琳，2007）

（三）事业迅速发展

1. 学习人数

现在全世界有109个国家和地区、3000多所高等学校开设了汉语课程。特别是中小学开设汉语课的热情越来越高。世界各国学习汉语的人数，很多国家都是以50%甚至是以翻番的速度增长。目前，全世界学习汉语人数已经超过了4000万人。

例如，泰国有1000多所中小学开设汉语课，大概有30多万学生学汉语。美国从3年前只有200所学校开汉语课，到现在已经发展到有1000多所学校开汉语课，而且中学生学汉语的人数从2万增加到10万，增加了4倍。英国原来有150所中学开设汉语课，现在已经有500所，人数达到了7万多。俄罗斯从2004年的50所增加到现在的150所，学生从5000人增加到15000人。德国200所公立中学开设了中文课，学习汉语的人数已经达到了1万多。

2. 孔子学院建设

2004年11月21日，中国教育部部长周济为全球第一家孔子学院——韩国首尔孔子学院揭幕。

2007年4月9日，孔子学院总部在北京成立。时任国务委员、国家汉语国际推广领导小组组长、孔子学院总部理事会主席陈至立为孔子学院总部揭牌并发表重要讲话。国家汉办主任许琳任孔子学院总部总干事。

2007年，广播孔子学院正式开通，网络孔子学院也投入试运行。前者以无线广播和在线广播为载体，用38种外语向世界各地的学习者教授汉语，传播中华文化；后者面向全球的汉语学习者和汉语教师，提供在线课程和教学资源等。

2008年12月9日，孔子学院总部理事会主席刘延东在第三届孔子学院大会上发表主旨演讲《共同参与、平等合作，把孔子学院越办越好》，指出："孔子学院是世界各国人民学习汉语和了解中国文化的园地，是中外文化交流的平台，是加强中国人民和世

界各国人民友谊合作的桥梁。……4年来，在中外双方共同努力下，在世界各国人民的热情关注和大力支持下，孔子学院蓬勃发展，成绩喜人。一是初步建立起以孔子学院为骨干的汉语教学体系。目前，已在78个国家和地区建立了249所孔子学院和56所孔子课堂。采取因地制宜、灵活多样的办学形式，面向大中小学、社区和企业，开设各类汉语课程6000多班次，注册学员13万，举办丰富多彩的文化交流活动，参加者达140多万，为各国人民学习汉语、了解中国提供多种服务，受到社会各界的热烈欢迎。二是创造了中外密切合作的国际化办学模式。……三是探索建立一系列管理机制和规章制度。"

2008年，海外孔子学院入选了《人民日报》改革开放30年科教10件大事之一。

3. 师资的派出与培养

2006年，派出汉语教学志愿者1200多人，汉语教师202人；海外教师来华培训1456人；在海外培训2600人。到2007年初，国家汉办已向41个国家派出了3400多名志愿者教师。仅2008年一年，国家汉办就向世界43个国家派出了1800名志愿者教师。到2008年底，海外志愿者教师队伍已经壮大到5000多人。

如何为海外的汉语作为外语教学提供适用的师资，被提到重要议事日程上。以往国内高校培养的师资大多用于国内的汉语教学，到了国外，不一定适用于外语环境下的汉语教学。在国家汉办领导下，师资培养机制的改革主要从4个方面入手：

（1）改进对外汉语本科教学，加大外语、外国文化、跨文化交际、中国文化才艺、国外中小学教学法等内容的学习训练，加大汉语教学实习、尤其是到海外实习的分量。

（2）对国内文科相关专业的学生（尤其是外语专业学生）进行汉语作为外语教学方面的短期培训，使之能胜任相关工作。

（3）设置汉语国际教育硕士专业学位，培养适应汉语国际推广工作，胜任汉语作为第二语言/外语教学的高层次、应用型、复合型专门人才。该专业学位英文名称为"Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages"，简称MTCSOL。它是以培养汉语作为外语/第二语言教学人才（尤其是海外教学）为主的职业性学位，强调实际操作技能的培养，重视案例教学，必须进行教学实习。学位获得者应具有扎实的汉语言文化知识、熟练的汉语作为第二语言/外语教学的技能、较高的外语水平和较强的跨文化交际能力。此专业学位于2007年初通过国务院学位办审批，现有24所高校成为首批实施汉语国际教育硕士专业学位教育的试点单位。全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会也在2007年成立。

（4）为提高国际汉语教师的专业素质和教学水平，培养、培训合格的汉语教师，满足世界各地日益增长的汉语学习需求，国家汉办组织海内外近百名专家学者研制出《国际汉语教师标准》。《国际汉语教师标准》借鉴了对非母语者英语教学、其他二语教学和教师培养的最新研究成果，对从事国际汉语教学工作的教师应该具备的知识、能力

和素质进行了全面描述，较好地反映了国际汉语教学的特点。其目标是建立一套完善、科学、规范的教师标准体系，为国际汉语教师的培养、培训、能力评价和资格认证提供依据。

4. 教材编写与网络资源建设

教材编写方面，作为重点教材研发的《汉语900句》已经出版并行销海内外。汉语多媒体与网络教材《乘风汉语》、《长城汉语》已编制若干部，开始实施教学。除英语区外，阿拉伯语区、韩国、泰国等分语种教材陆续出版。多个汉语教学网站，如汉语网、长城汉语网站，也已经运行，并在进一步改善。

2006年，国家汉办组织了首次国际汉语教材评选，评选者包括海内外的第二语言教学专家、教材制作者和发行者、教材使用者。海外参加网络和问卷调查的有五大洲47个国家和地区的3000多名师生，参与网上投票的有5000多人次。有464种汉语教材参选，涉及12种语言。根据网络投票、问卷调查结果和征询有关专家意见，国内外共有73种汉语教材入围。最后经38名海内外专家的评选，评选出9种教材，拟作为向海外推荐的汉语教材。

5. 汉语测试的改进

为了适应海外广大学习者的需求，为了准确测量学习者多层面、多用途的汉语水平，汉语水平考试（HSK）不断改革，参加考试人数迅速增加。2006年海外42个国家的172个考点有64666人次参加了汉语水平考试（占1992年以来60万考生人次的10%）。

到2006年底，汉语水平考试（HSK）已在全球42个国家设立了178个考点，参加考试人数累计近70万人次。考试人数当年超过16万人次，其中海外参加考试人数为72924人次。

据国家汉办2007年工作年鉴的统计数据显示，海外参加汉语水平考试的人数连续第二年翻番，达到13.8万人次，遍及38个国家和地区。

此外，继2006年10月商务汉语考试（BCT）在新加坡实施海外首考之后，2007年4月15日，BCT在全国20所院校举行中国国内首次正式考试。其后BCT在海外的影响也逐渐扩大，目前已在新加坡、韩国、美国、日本、比利时、泰国、法国等国家正式开考，并呈现不断扩大的持续发展势头。

由国家汉办主持开发的少儿汉语考试（YCT）也于2006年在新加坡首次推出，2007年开始在全世界推广，目前已在北京及日本、俄罗斯、泰国、韩国、菲律宾等国成功开考，并得到当地汉语学习者的爱好和欢迎。

6. 标准化进程迅速发展

2007年底，国家汉办组织国内外人才，认真参考、合理吸收了若干国外语言教学大纲——如《欧洲语言共同框架》——的经验，研制出3个标准化文件：《国际汉语教

师标准》，《国际汉语能力标准》，《国际汉语教学通用课程大纲》。

《国际汉语教师标准》对从事国际汉语教学工作的教师应具备的知识、能力和素质进行了全面描述，旨在建立一套完善、科学、规范的教师标准体系，为国际汉语教师的培养、培训、能力评估和资格认证提供依据。

《国际汉语能力标准》对国际汉语的总体能力、汉语口头和书面交际能力，分5个级别进行了描述，同时还列举出各语言能力级别应完成的汉语应用任务，为国际汉语教学总体设计、国际汉语教学大纲的制定、国际汉语教材的编写提供了主要依据，同时也为评测汉语学习者语言能力发展以及开发、设计汉语能力考试提供了参照。

《国际汉语教学通用课程大纲》对汉语作为第二语言课程目标与内容做了系统全面的梳理和描述，尤其是对课程目标及学习者所应具备的语言知识、语言技能、策略和文化意识等方面，进行了分级分类描述，为汉语教学机构和教师在教学计划制定、学习者语言能力评测和教材编写等方面提供了参考依据和参照标准。

国家汉办《国际汉语能力标准》、《国际汉语教师标准》和《国际汉语教学通用课程大纲》的发布，确立了我国统领国际汉语教学标准的权威地位，促进了世界各国汉语教学质量的提高。

7. 相关机构大力支持

许多省市教育厅和高校将汉语国际推广列入整体的工作议程，成立领导小组，制定工作规划，加大支持力度，极大地促进了汉语国际推广工作。

许多出版社加大了对汉语国际推广工作的支持。如商务印书馆出版了以赵金铭为总主编的《商务馆对外汉语教学专题研究书系》，共计22本，内容包含：学科理论研究，教学理论研究，教材研究，课程、大纲与教学模式研究，听力教学研究，口语教学研究，阅读与写作教学研究，综合课教学研究，文化教学研究，语音及语音教学研究，词汇及词汇教学研究，语法及语法教学研究，汉字教学研究，汉语作为第二语言的学习者语言系统研究，汉语作为第二语言的学习者的习得过程研究，汉语作为第二语言的学习者汉语认知研究，汉语水平考试（HSK）研究，语言测试理论及汉语测试研究，计算机辅助教学的理论研究，计算机辅助教学的实践研究，教师素质与教师培训研究，课堂教学技巧研究。商务印书馆还发行了以外国人为阅读对象的《汉语世界》刊物，定期出版《对外汉语教学研究》。北京大学出版社则定期出版《汉语教学学刊》。

除大学之外，不少中小学、企业（如文化、教育公司，计算机、网络公司等）也加入汉语国际推广工作，开始实现推广机制从教育系统内向系统内外、政府民间、国内国外共同推进转变，推广模式从政府行政主导为主向政府推动的市场运作转变。

8. 外国校长访华与“汉语桥”系列活动

2006年6月，国家汉办邀请了美国400名申请开设AP中文课程的中小学校长访华，该活动对推动美国中小学开展汉语教学起到了很好的效果。

2007年，国家汉办举办“汉语桥”——英国、美国、韩国中小学校长访华之旅。活动邀请了来自这3个国家的中小学校长1200名，其中英国200名，美国800名，韩国200名。代表团在中国访问了20个省市（自治区）近200所的大中小学。中外学校通过活动签署了260多份交流合作协议。

此外，在2007年国家汉办还举办了“汉语桥”——国际学生夏令营。来自英国、加拿大、韩国、日本等国的950名中学生应邀来华，在北京、上海、河南等18个省市，参加汉语学习和体育文化交流活动，让外国中学生感受了中国中学生的学习生活，体验了学汉语的乐趣。

思考与练习

1. 简述新中国成立前汉语汉字的传播情况。
2. 新中国成立前汉语汉字在朝鲜半岛、日本、越南是如何传播的？并简要分析其各自特点。
3. 简要介绍新中国成立前汉语在西方的传播情况。
4. 谈谈新中国成立前海外华文教育及其在对外汉语教学史上的地位。
5. 新中国成立后对外汉语教学发展经历了哪几个阶段？
6. 简述1950—1978年我国对外汉语教学事业的发展概况。
7. 对外汉语教学蓬勃发展体现在哪些方面？
8. 对外汉语教学跨越式发展阶段的主要标志是什么？

本章参考文献

[1] 曹秀玲．东北亚汉语教学的历史与现状综观［J］．世界汉语教学，2008（3）

[2] 陈宝勤．汉字在日本的应用与传播［J］．古汉语研究，2004（3）

[3] 董明．古代汉语汉字对外传播史［M］．北京：中国大百科全书出版社，2002

[4] 郭熙．华文教学概论［M］．北京：商务印书馆，2007

[5] 国家汉办/孔子学院总部．国家汉办/孔子学院总部2008年度报告［R］．2008

[6] 金基石．韩国李朝时期的汉语教育及其特点［J］．汉语学习，2005（5）

[7] 李无未．日本明治时期北京官话教科书研究的基本问题［J］．吉林师范大学学报（人文社会科学版），2007（1）

[8] 李宇明．重视汉语国际传播的历史研究［J］．云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2007（5）

[9] 林明华．汉语与越南语言文化（上）[J]．现代外语，1997（1）
[10] 鲁健骥．谈对外汉语教学历史的研究[J]．语言文字应用，1998（4）
[11] 吕必松．对外汉语教学发展概要[M]．北京：北京语言学院出版社，1990
[12] 朴京淑．试论韩国朝鲜时代的汉语教学[D]．北京语言文化大学，2000
[13] 史红宇．从教材看历史上来华外国（族）人的汉语教学[D]．北京语言文化大学，2002
[14] 王顺洪．六角恒广的日本近代汉语教育史研究[J]．汉语学习，1999（4）
[15] 王顺洪．日本明治时期的汉语教师[J]．汉语学习，2003（1）
[16] 王幼敏．近代日本的中国语教育[J]．云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），2006（4）
[17] 许琳．汉语国际推广的形势和任务[J]．世界汉语教学，2007（2）
[18] 闫思行．中国对法汉语教学的历史与现状[D]．吉林大学，2007
[19] 张珊．唐代留学生汉语教育研究[D]．吉林大学，2007
[20] 张西平．世界汉语教育史的研究对象与研究方法[J]．世界汉语教学，2008（1）
[21] 郑良树．马来西亚华文教育发展简史[M]．北京：外语教学与研究出版社，2007
[22] 周小兵主编．对外汉语教学导论[M]．北京：商务印书馆，2009
[23] 周小兵，张静静．朝鲜、日本、越南汉语传播的启示与思考[J]．暨南大学华文学院学报，2008（3）
[24] 周聿峨．东南亚华文教育[M]．广州：暨南大学出版社，1995

中编

语言要素和文化教学

第七章　语音教学

第一节　语音介绍

一、语音的含义

语音是人类发音器官发出来的含有一定意义的声音。人类语言由语义和语音构成，语义是语言的内容，语音则是语言的物质外壳。人类的语言交际主要是通过语音来实现的。除了语音之外，人的发音器官还能发出一些其他的声音，如打喷嚏、咳嗽、打哈欠、打呼噜等。这些声音不算语音。

不同的语言有不同的语音系统和语音结构规律。学习一种语言，首先要学习它的语音系统和语音结构规律。

二、语音的属性

（一）物理属性

物体受到振动，在空气里产生音波，振动人或一些动物的耳膜，使之能听到各种声音。所有声音，包括语音，都有音高、音强、音长、音色 4 个要素。

1. 音高

音高指声音的高低。它是由发音体在一定时间内振动次数的多少决定的，振动频率高，声音就高。语音的高低与声带的长短、厚薄、松紧有关。儿童和女性声带短且薄，在一定时间内振动次数多，声音就高。人可以控制自己声带的松紧，发出不同音高的声音。

音高在语言中有重要作用，主要是构成声调和语调。汉语和其他一些语言有声调的变化，根源就是音高的变化。

2. 音强

音强指声音的轻重强弱，也叫音势。发音体在一定时间内音波振动幅度的大小，决定声音的强弱。音波振动幅度大，声音就强。音波振动幅度的大小，是由发音时用力的

大小、呼出气流的强弱决定的。

音强构成语言的重音、轻音和语调。汉语普通话中的轻声音节和一般音节的区别，就在于音强的不同。如“儿子”中的“子”读轻声，“孔子”中的“子”不读轻声。

3. 音长

音长指声音的长短，它由音波持续的时间决定。有的语言中，元音的长短有区别意义的作用。汉语普通话中，轻声音节音长比较短，非轻声音节音长比较长。

4. 音色

音色指由音波振动形式不同而产生的音质。一般来说，音色是由发音体、发音方法、发音共鸣器的形状决定的。例如，敲鼓和敲锣的声音不同，是因为发音体不同；小提琴的拉和拨，产生不同的音响，是因为发音方法不同；同样是提琴，小提琴和大提琴的共鸣器、形状和大小都不一样，所以音色也不相同。具体到语音，音色是由声带的长短、厚薄、粗细，口腔、鼻腔的形状大小，发音部位和方法的不同等决定的。

音色在语言中的作用比音高、音强、音长都重要，它可以区分不同的语音。可以说，在语音的4种性质中，音色是最基本的属性；音高、音强、音长属于语音的韵律特征，必须依附于音色才能起作用。

上述4种物理属性在不同语言中的作用是不同的。例如，汉语是有声调的语言，在其语音系统中，音高的作用仅次于音色而排在第二位；英语没有声调，但重音非常重要，因此在英语语音系统中，音强的作用比音高重要。

（二）生理属性

语音是由人的发音器官发出的。不同的语音，是由于发音器官活动部位的不同、活动方式的不同而造成的。人的发音器官可以分成3个部分：肺部、气管是气流的动力器官，声带是振动气流的主要器官，口腔、鼻腔是气流的共鸣器官。

肺部像一个风箱，不断地吸入呼出空气。气管及支气管是空气进出的通道。

声带是两条有韧性的肌肉带子，位于喉头。声带中间是声门，可以开合。发噪音时，声门打开，气流自由通过。发乐音时，声门仅留一条小缝，气流从小缝中挤出去，振动声带，生成音波，发出响亮的声音。

气流在口腔受到发音器官多种活动的调节，发出不同的声音。舌头、软腭、上下唇都可以活动；硬腭、上下门齿虽不能活动，但因舌头跟它们接触而产生多种活动。因此我们说，口腔是活动的共鸣器。鼻腔则是固定的共鸣器，它和口腔之间的软腭和小舌可以上下升降，使气流通过鼻腔产生共鸣，发出鼻音。

（三）社会属性

语言是一种社会现象。同样，语音也必须考虑它的社会性。

语音发出来是让人听的。因此，语音离不开人的听觉感知。人类发出的语音是千差万别的，但人的耳朵却可以把无限的语音差别归为有限的类别。原因有两点：一是人们按照一定的位置、方法去发音；二是人们按照类化的特点去听感语音、归纳语音，把相近的归为一类。当然，这种归类不是只根据语音的物理属性，还要根据它所包含的意义。区分不同的语音，主要根据它们之间的相对关系，并参照意义系统。这里就涉及了语言的社会性。

任何一种语言都有自己的语音系统，而任何一种语音系统都有其特性。例如，汉语是声调语言，更注重音高变化；英语是重音语言，更重视音强变化。再如，汉语普通话中的 b［p］和 p［p‘］，其发音部位相同，且都是塞音，区别只在 b 是不送气音，p 是送气音。正是这个区别形成了两个有区别意义的音位，由它们构成的音节表达不同的意义。如“拔 bá”和“爬 pá”，韵母和声调一样，只是声母中送气、不送气的区别形成了两个包含不同意思的音节。而英语 p 在一般情况下发送气音［p‘］，出现在 s 后面时常发成不送气音［p］，但这一差异没有区别意义的作用。

英语的 b［b］和 p［p］的差异不在于送气与不送气，而在于浊音和清音的区别，发前者时声带颤动，发后者时声带不颤动。这一差异构成了两个有区别意义的音位，由此构成的音节意义不同。如 boob 表示“傻瓜”，poop 表示“船尾”。但汉语普通话没有这一区别。

三、语音单位

人说出的话是一串含有意义的语音流。如果从语音角度对它进行分析，可以得出不同的语音单位。

（一）音节

音节是语言里最自然的语音单位，在听觉上最容易分辨出来。如：“xuéxí（学习）”是两个音节，表达两个意思。一般说来，一个汉字就是一个音节。但普通话的儿化韵有一点不同。如“头儿”是两个汉字，但读音只有一个音节：tóur。

汉语一个音节由一个声母、一个韵母和一个声调组成。有的音节由韵母开头，我们说韵母前头有一个零声母。汉语普通话的音节只有 400 来个（《现代汉语词典》共收音节 418 个，其中包括少数口语和方言词中所用音节），加上声调，可以从读音上分辨出来的音节也就是 1300 个左右。但正是这些音节，通过不同组合，构成了现代汉语丰富的词汇系统。

汉语音节跟语素、词有一定的对应关系。如 xué 这个音节既是一个语素，也是一个词。它在“学习”中是一个语素，构成“学习”这个复合词；在“学汉语”中是一个词，跟“汉语”构成述宾短语。

（二）音素

将音节进一步横向切分，就可以得出音素。音素是从音色角度进行分析的结果。

音素可以根据声音的类别分为元音、辅音两大类。发元音时，气流通过口腔而不受阻碍，且声带振动，如 ɑ、e、o、i 等。发辅音时，气流在口腔中受到阻碍而发出。大多数辅音发音时声带不振动，如 b、p、f；少数声带振动，如 m、n 等。

在汉语中，我们把一个音节开头的辅音称为声母，声母后边的音称为韵母。汉语的音节都是声母、韵母和声调组成的。汉语共有 21 个声母，全部由辅音充当。有些音节没声母，我们把它们看成零声母的音节。汉语共有 35 个韵母（如果把 i 分成 3 个，er 也算一个，就是 38 个），由元音或元音加鼻韵母充当。

（三）音位

音位是一种语言中能区别意义的最小语音单位。如前边举过的“拔 bá”和“爬 pá”，韵母都是 ɑ，声调都是阳平，其不同的意思只是通过辅音声母 b［p］和 p［pʻ］的不同来体现的。因此，b 和 p 在汉语普通话中是两个不同的音位。

在一种语言里，一个音位可能包含几个近似的音。例如汉语普通话中的 dā（搭）、dāi（呆）、dān（单）、dāng（当）、diān（颠），5 个音节里都有 ɑ。但在这 5 个音节里的 ɑ 读音并不完全相同，发音时舌位有前或后、高或低的差异。dā 的 ɑ 舌位在中间，国际音标是［A］；dāi 和 dān 中的 ɑ 舌位稍靠前，国际音标为［a］；dāng 的 ɑ 舌位稍后，国际音标为［ɑ］；diān 的 ɑ 舌位略前略高，国际音标为［æ］。这几个 ɑ 出现在不同的语音环境里，虽然发音有细微的差异，但即使发音不那么准确，发成同样的音，也没有区别意义的作用，同样可以交际。因此，我们把它们归纳为一个音位，以［A］作为典型音位，［a］、［ɑ］、［æ］作为［A］的音位变体。

四、汉语语音

（一）辅音与声母

1. 辅音

辅音是从肺部发出的气流在发音器官里受到阻碍而形成的一类音素。汉语有 22 个辅音。形成不同辅音的原因是发音部位和发音方法的不同。发音部位指辅音发音时发音器官形成阻碍的部位，发音方法指发音器官如何形成阻碍和如何消除阻碍。因此，辅音可以从发音部位和发音方法这两方面进行分类。

（1）发音部位。

双唇音：b p m；唇齿音：f；舌尖前音：z c s；舌尖中音：d t n l；

舌尖后音：zh ch sh r；舌面音：j q x；舌根音：g k h -ng［ŋ］。

（2）发音方法。

塞音：b p d t g k；擦音：f s sh r x h；塞擦音：z c zh ch j q；

鼻音：m n-ng；边音：l

清浊　清音：大部分是清音，即声带不振动发出的辅音；

　　　浊音：r m n-ng l，声带振动。

送气不送气　送气音：p t k c ch q；

　　　　　　不送气音：b d g z zh j。

2. 声母

声母是指汉语音节开头的辅音，如 dā（搭）、pāi（拍）、fān（翻）、tāng（汤）、qiān（千）中的 d、p、f、t、q。上边介绍了汉语普通话有 22 个辅音，其中的-ng 只能放在音节结尾处，不能充当声母，如 dāng（当）末尾的 ng。但通常认为没有辅音开头的音节，韵母前边有一个“零声母”，如 ān（安）的开头是零声母。所以，普通话的声母还是 22 个。

（二）元音与韵母

1. 元音

元音是气流振动声带、在口腔不受阻碍而形成的一类音素。形成不同元音的原因，是口形的不同和舌位的不同。口形包括口腔的开合程度、口腔圆唇还是不圆唇。舌位包括舌头位置的高低和前后。舌位与口腔的开合相关。

2. 韵母

按汉语传统音韵学的分析，一个音节声母后边的部分就是韵母。韵母可以由一个元音充当，叫单韵母；也可以由 2 个或 3 个元音充当，叫复合韵母；由鼻辅音结尾的叫鼻音韵母。

（1）单韵母。现代汉语普通话有 10 个元音，也可以称单韵母：

ɑ　o　e　ê　i　-i［ɿ］　-i［ʅ］　u　ü　er

其中 ɑ、o、e、ê、i、u、ü 是舌面元音，都可以独立成为一个音节。e、ê 共用一个字母 e。当 ê 自成音节时加上^表示区别；当 ê 出现在 ie、üe 等复合元音韵母中时，上边的^可以省略。-i［ɿ］、-i［ʅ］是舌尖元音，只分别在 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 后边出现，由于跟 i 出现的语音环境不同，在拼音中用 i 来代替。

（2）复韵母。复韵母是由两个或两个以上元音构成的韵母，据韵腹（发音最响亮的部分）的不同位置分为 3 类：

前响复韵母：ɑi　ei　ɑo　ou

后响复韵母：iɑ　ie　uɑ　uo　üe

中响复韵母：iao iou uai uei

（3）鼻音韵母。鼻音韵母指末尾有鼻音韵尾的韵母，根据鼻音韵尾的不同分为两类：

舌尖鼻音韵母：an ian uan üan en in uen ün

舌根鼻音韵母：ang iang uang eng ing ueng ong iong

（三）声调

将音节进行纵向分析，就可以得出声调、语调、重音、轻音等。这些是从非音色角度进行分析的结果，它们往往是超出单个音素的范围的。声调、句调等是分层分析的结果，是语音的音律特征，有的负载于音节上（如声调、重音、轻音等），有的负载于整个句子上（如句调）。

声调是音节读音的高低升降。它并不负载于某一个音素身上，而是负载于整个音节上。但是调号只标在音节的韵腹（韵母中开口度大、发音响亮的元音）上。汉语共有4个声调。有些音节在一定条件下读轻声。

如果用五度标调法，汉语普通话的调类和调值是：阴平（第一声），高平调，调值是55，如 dōngfēng 东风；阳平（第二声），中升调，调值是35，如 mínzú 民族；上声（第三声），降升调，调值是212，如 hǎo 好；去声（第四声），高降调，调值是51，如 xià 下。

在一些特定情况下，声调会发生变化，即“连读变调”。如两个上声相连，前一个变为阳平，如 měihǎo 美好→méihǎo。

第二节　语音教学的原则

一、目标明确

从第二语言的角度看，语音教学目的可能有3个：用汉语交际，教汉语和研究汉语。下面分别讨论。

（一）用汉语交际

系统掌握汉语的发音方法，掌握好汉语拼音，使学生能准确地听音、辨音、发音，并将语音的掌握跟词汇的学习、句子的听说结合起来，一方面使简单的汉语交际成为可能和现实，另一方面为进一步的学习奠定语音基础。汉语进修生的教学，汉语言本科低年级学生的教学，目的就是用汉语进行交际。

为此目标进行的教学，主要让学生模仿好发音。如果学生能将学到的音记住，在听到这些音时可以准确辨认，能按照要求准确发音，能将实际发音跟汉语拼音准确对应，就基本达到要求了。尽管许多教材列出了38个韵母、21个声母的发音部位和发音方法，但一般的教学无须讲解这些知识。因为：第一，这些知识对留学生掌握汉语语音一般没有多大帮助；第二，对绝大多数初学汉语的学生来说，讲解这些知识难度很大，不但不容易听明白，反而会影响对语音的掌握。学生只要能辨认，能准确发音，能掌握拼音，就可以了。

（二）教汉语

这一目的主要是培养汉语作为第二语言的教师。《国际汉语教师标准》对汉语教师教授语音所应具备的基本能力做了一系列明确规定，其中要求教师要“熟悉并掌握汉语语音的基本特点和知识，了解并准确运用描写汉语语音系统的概念、术语等”，同时要“熟悉主要语种学习者学习汉语语音时的发音问题，并能提出有效的解决方案”。具体来说，教师需要掌握的语音知识，应包括第一节里讲的有关语音的物理、生理、社会属性，语音单位和相关因素（音节、元音、辅音、声母、韵母、声调、音位、国际音标），每一个元音辅音、声母韵母的发音部位和发音方法等。同时，还要对学生母语的语音知识有所了解，尤其要掌握学生母语跟汉语的语音对比知识，了解学习汉语语音的难点，掌握作为第二语言的汉语语音教学方法和教学技巧。

此目的的语音教学，适用于汉语言本科专业高年级学生，对外汉语专业的本科生，汉语国际教育专业硕士生，对外汉语教学方向的硕士生、博士生。

（三）研究汉语

此目的是让学习者能从事汉语语音研究。要求学习者在前两点的基础上，进行更多的学习和训练，内容包括发现课题、搜集材料（尤其是各种语料）、运用各种研究方法和研究手段分析解决问题等。对汉语言文字学专业以及语言学及应用语言学专业对外汉语教学方向的硕士生、博士生的教学，都属于这一目的。

从第二语言的角度看，语音教学的主要目的是用汉语交际和教汉语。对绝大多数学生来说，主要是第一点。即使是培养教汉语的老师，第一点和第二点也要分清楚。因为，对初学汉语的学生，应该以第一点，即用汉语交际作为教学目的。在学生熟练掌握汉语语音的听音、发音技能，能用汉语进行有效交际之后，在学生掌握了五六千个词汇和2000个左右汉字之后，才可能实施第二点——教汉语为目的的语音教学。第一点是听音、发音等交际技能的教学，第二点是系统的语音知识教学。在全日制教学体系中，这两种目的的教学通常要隔两年或两年以上。

二、汉外对比

《国际汉语教师标准》在语音教学的基本原则中指出，应“注重针对不同母语学习者的语音学习难点进行汉语语音教学”。要做到这一点，首先就必须对学生母语语音和汉语语音进行对比。通过对比，摸清学生母语跟目标语的异同，就能够预测不同母语学习者学习难点，制定有效的解决方案，提高教学效率和质量。

母语跟目标语的语音对比，可以从元音、辅音、音节、声调、重音、语调等多方面进行。对比往往需要分成不同的类别进行，即从两种语言中语音项目异同、相似度上分类，并跟学习难度挂钩。对比一般有 4 类情况。下面以汉语作为第二语言的汉英语音对比为例进行说明。

（一）母语有，目标语没有

英语长短元音对立，起区别意义的作用；汉语普通话没有。英语有 28 个辅音，其中 [b]、[d]、[g]、[tr]、[tʃ]、[θ]、[ʃ]、[dz]、[dr]、[dʒ]、[v]、[ð]、[z]、[ʒ]、[r] 等辅音，汉语普通话没有。英语的 [æ]、[ʌ]、[əu]、[ɔi]、[iə]、[ɛə]、[uə]、[ɔə]、[auə]、[aiə]、[eiə]、[əuə]、[ɔiə] 等元音和复合元音，汉语普通话没有。英语有 20 个清浊成对的辅音，有区别意义的作用；汉语普通话很少清浊成对的辅音。英语有许多复辅音，汉语普通话没有。

虽然上述语音两种语言有差异，但汉语中没有这些音，因此，对以汉语交际为学习目标的学生来说，这类语音项目根本不用学。

（二）母语和目标语一样

汉语英语都有 m [m]、f [f]、g [k]、h [h]、s [s]、n [n]、l [l] 等辅音。都有 ɑ [A]、o [o]、u [u]、i [i]、ɑi [ai]、ei [ei] 等元音和复合元音。

由于上述音素汉语英语发音一样，英语为母语的学生学起来比较容易，在教学可以利用正迁移，难度不大。

（三）母语没有，目标语有

如汉语中 ü [y]、e [ə]、-i [ɿ]、-i [ʅ]、iɑ [iɑ]、ie [iɛ]、u [uɑ]、uo [uo]、üe [yɛ]、iɑo [iɑo]、iu [iou]、uɑi [uɑi]、ui [uei]、ün [yn] 等元音和复合元音，英语没有。汉语中 p [p‘]、t [t‘]、k [k‘]、j [tɕ]、q [tɕ‘]、x [ɕ]、c [ts‘]、zh [tʂ]、ch [tʂ‘]、sh [ʂ] 等辅音，英语没有。

除了音色之外，音强、音高方面的区别更大。汉语普通话有 4 个声调，它们有区别意义的作用；汉语还有轻声，其中部分轻声也有区别意义的作用。这些都是英语所没

有的。

母语没有、目标语有的语音项目，学习和教授的难度比较高。教师一定要做好充分的准备，用多种方法让学生听音、辨音、发音，使学生在教学和训练中养成听音、发音的习惯模式，能够比较自然地生成这些语音。

（四）母语和目标语相似

如英语的 b 是浊音，汉语的 b 是清音。母语为英语的学生初学汉语时常常把 b 发成浊音。如“不”本来应发［pu］，但一些英语国家来的学生会发成［bu］。再如越南语中的降调跟汉语去声（51）相似，但幅度没有那么大。一些越南学生以为降调都一样，汉语第四声往往降得不够。再如日语ウ跟汉语 u 开口度、舌位相似，但不圆唇。

类似的语音项目，学生即使发不准，在汉语交际中可能不会造成误解，不会形成交际困难。因此，学生偏误容易固化。从二语学习的角度出发，语言项目差别很大，或差别很小，学习难度都不低；相似但不同的语音点不容易察觉，因此造成学习难度。

三、循序渐进

由易到难、循序渐进是教学的一般原则。问题是，在对外汉语语音教学中，如何贯彻这一原则。其实，循序渐进的主要依据是学习难度。以下从 3 个方面讨论语音学习难度。

（一）对比难度

前边谈到，通过语音对比，可以判定语音项目的学习难度。在具体教学中，应根据语音对比情况来安排学习次序。

现在多数教材是将语音教学放在开头的 10～20 课进行，声韵调齐头并进，4 个声调一起教。韵母、声母分成若干课来教。韵母通常从单韵母开始教，然后是一般的复合韵母，最后是鼻音韵尾韵母。声母通常是按《汉语拼音方案》的次序教。

如果我们考虑到学习难度，就可以在学习次序上有新的安排。如声母，s 几乎在每个语言都有，相应地，z、c 因发音部位相同，也不是很难学；舌尖后音 zh、ch、sh 相对难学一些，因为不少语言没有跟 zh、ch、sh 发音部位一样的辅音。按拼音方案的次序，先教 zh、ch、sh、r，后教 z、c、s，显然不符合由易到难的教学原则。因此，考虑跟母语对比及相应的学习难度，应该先教 s、z、c，再教 sh、zh、ch。

除了考虑到发音部位的由易到难，还要考虑发音方法的由易到难。即先教擦音，后教塞擦音；先教不送气音，后教送气音。这样教，不但对英语国家的学生，而且对大多数外国学生都会有更好的效果。

（二）发展难度

声调对多数外国学生来说都比较难。事实上，汉语的4个声调的发音难度也不一样。根据我们对外国学生的教学实践，第一声最容易，第四声、第二声次之，第三声最难。

有趣的是，根据我们对母语学习的考察发现，对汉族幼儿的习得来说，4个声调难度也不一样。绝大多数幼儿的习得次序跟外国学生一样，即第一声→第四声→第二声→第三声。这说明，4个声调的不同学习难度，是由语言习得的一般规律所决定的。

根据上述规律，遵循由易到难的原则，我们应该依照第一声、第四声和第二声、第三声的次序分别教这4个声调。

分开教还有一个好处，是可以减少两个声调的混淆。我们在教学中发现，学生学第三声时常常将上升的部分发得太长，跟第二声相似。如果先将第二声掌握到一定程度，再学第三声，可能效果会好一些。

当然，这种学习次序只是刚开始教声调时应考虑的。当4个声调都学了，但还未完全掌握好时，还是要求学生按一、二、三、四声的顺序唱读四声，通过对比来加强四声在头脑中的声音形象。

（三）认知难度

语言认知难度是由语言的自然度因素引起的。所谓自然度因素，指学习某种语言中某些语言项目遇到的困难，跟人类普遍的生理、心理因素有关。几乎所有人在学习这些项目时，都会出现这类困难。

如辅音的发音方法，单独的塞音和单独的擦音都比塞擦音要容易。这是因为后者自然度低。

对汉语4个声调的学习难度等级也可以用自然度因素解释。我们知道，直线发展比曲折发展容易，匀速发展比变速发展容易。从发音的物理、生理属性看，声调是由音高决定的，而音高是由声带的松紧变化控制的：声带放松，声调就低；声带拉紧，声调就高。从生理上讲，第一声的高平调，声带松紧没有变化，最容易控制；第二声的中升调声带由松到紧，第四声的高降调声带由紧到松，都有一定难度；第三声的降升调，声带先由紧到松，再由松到紧，最难控制。可见，4个声调的不同难度及相应的习得次序跟人的生理因素有关，跟语言习得的自然度因素有关。

四、足量的操练实践

语音的掌握跟知识的学习不同。掌握外语语音主要靠模仿、练习、实践，而且训练

量达到需要的量，才能形成一种对目标语语音自动的听说模式。《国际汉语教师标准》就明确提出语音教学应当注重“有意义的、大量的、多样的实际操练”。在进行实际的语音操练时，应该注意以下几点。

（一）技能训练为主，知识讲解为辅

语音教学不是语音知识的教学，而是跟听说密切相关的技能教学和培训。其目的是让学生能准确听音和发音，掌握汉语拼音方案。这就要求进行大量的听音、辨音、发音、认读书写拼音的训练。

语音教学离不开听说方面的技能训练，必须在技能训练中让学生掌握和习得听音、发音的能力以及认读书写拼音的能力。但是，技能训练也离不开辅助的知识讲解。如果教师针对学生的问题、学生的语音偏误，从发音部位、发音方法等方面给以学生恰当的指导，就可以促进学生的技能训练和汉语语音的掌握。例如，汉语不少声母有送气不送气的区别，但很少清浊对立；日语、韩语没有吐气不吐气的区别；英语不少声母有清浊的区别。因此，日本、韩国学生常常发不出吐气音，英语学生常常将清音发成浊音。如果结合技能训练，使用多种明白易懂的手法，稍微讲解一下这方面的知识，学生就容易区分送气声母和不送气声母，就不容易将清声母发成浊声母了。

（二）自觉模仿，勤于实践

让学生模仿，教师首先要发音准确。按国家语委和教育部的要求，教语音的老师普通话水平测试成绩应达到一级，一般的语文老师也要达到二级甲等。

声母、韵母、声调需要一个一个教；但主要不是讲解知识，而是让学生听辨老师的发音，模仿正确的发音，并保存在记忆里。作为教师，应该更多地指令学生模仿发音。作为学生，应该利用一切可能的机会——在老师发出模仿指令时，在教师进行一般性讲解时，在课上或课后——模仿母语者发音。学生模仿的对象也是多样的：教师的发音，录音，同学的正确发音，还有课后母语者的正确发音，收音机、电视机里的各种节目等。

总之，要让学生养成主动听音、发音、记音的习惯，鼓励他们在语音学习中勇于实践，勤于实践，乐于听音，勇于发音。这样，才可能使全日制学汉语的学生在一两个月内大致掌握汉语语音。

（三）两个教学阶段

两个教学阶段指集中语音教学阶段和后语音教学阶段。在全日制汉语教学模式中，前者为期一两个月。在集中语音教学阶段，应该以音节作为基本单位进行训练。在集中语音教学结束后，则应以交际的句子为基本单位进行训练，让学生通过语流来掌握

语音。

在第一阶段，虽然要将声母、韵母等一个一个地教给学生，但一般都是以音节为基本单位让学生进行模仿和操练。如吐气声母和不吐气声母的区别，必须以音节为单位进行教学操练，学生才容易听辨，容易发音，容易记忆。声调的教学更是如此。

在集中语音教学结束后，就要注意以交际的句子为基本单位进行语音教学。也就是说，要让学生在语流中掌握汉语语音。各类音变现象，如连读变调，"一"、"不"的变调，"啊"的不同发音，都要在语流中学习掌握。此外，句调的掌握也只能以句子为单位进行演练。当然，到了第二阶段，音节的教学和操练也是必要的，不可忽视的。

我们强调第二阶段句子的重要，是为了避免或减少出现一个一个音节很准，一到句子就不成话的现象。有的学生，一个一个音节发得可能不太准，但整个句子发音却挺好。对这种学生，不要在音节发音上要求太严格。

第三节　语音教学方法和技巧

语音教学的方法和技巧直接影响到教学的质量，丰富恰当的教学方法技巧往往能使语音教学收到事半功倍的效果。《国际汉语教师标准》将"注重利用多种手段展开语音教学"纳入语音教学的基本原则。本节分两部分讨论：先讨论一般的语音教学方法与技巧；接着从语音要素的角度，谈谈具体的声韵调的教学。

一、教学方法

（一）模仿法

可分为集体模仿和个别模仿。

1. 集体模仿

全班学生或部分学生一起模仿录音或教师的发音。优点是所有人都开口，既能提高开口率，又没有紧张感。缺点是教师听不清每个学生的发音，难以发现个别学习者的问题，更不方便针对个别学生的问题进行教学。因此，集体模仿几遍之后，就应该转入个别模仿。

2. 个别模仿

学生单个地模仿录音或教师的发音。优点是方便教师了解每个学生的发音情况，并据此进行有的放矢的指导和纠正。此外，还可以让其他同学练习听力。在个别模仿时要想办法让学生消除紧张情绪。

还可以将个别模仿跟集体模仿结合起来。个别学生模仿发音特别好，可以立刻让其

他学生对他（她）再进行模仿。这样既可以鼓励模仿好的学生，又可以不使其他学生开小差，提高开口率。

（二）夸张法

在展示发音部位和发音方法、指导学生听音发音时，为加强学生的印象，应该适当用夸张的方法。它可以突出音素与音素之间、声调与声调之间的区别，促进学生理解和模仿正确的发音。

1. 口形

夸张口形是为了把发音部位、嘴形、舌形等比较清楚地展示给学生，以便增强形象性，便于理解和模仿。

同时也可以通过夸张显示各个音素的区别。如发 a 时可以把嘴张大一些，说明其开口度最大。发 i 时将嘴角用力向两边扯，发 ü 时将嘴唇用力向前突出，用夸张法让学生掌握二者的区别。

发 an 的舌尖鼻韵尾时可以将嘴角用力向两边扯，将舌头伸长到上下牙之间，甚至可以用牙齿轻轻咬住舌尖；发 ang 的舌根鼻韵尾时则将嘴张大一些，让学生看到舌尖向下收拢、舌头中段拱起的情状。

2. 响度与音程

发复合韵母时，可以将韵腹部分的响度增加一些，使韵腹与韵头、韵尾的区别更明显。

为了显示两个或两个以上的音素构成复合韵母以至整个音节的情况，可以延长发音过程。在整体延长的情况下，可以使韵腹的发音更长一些，使学生正确感知音程的变化，感知各个音素在构成复合韵母和音节中的作用。

3. 板书

在教单韵母时，可以根据开口度的大小书写元音字母，开口度大的写大一些，开口度小的写小一些。

在教复合韵母时，还可以依照开口度的大小来书写字母，开口度大的写大一些。如：

ai　ao　ei　ou　ian　ia　ua　ie　uo　ang　iong

（三）演示法

要注重利用汉语发音原理的演示、描写与说明进行语音教学。具体可以采取以下一些方法进行演示说明。

1. 直观法

发音时的口形，如开口度的大小、舌位的高低、圆唇不圆唇、嘴唇的收拢或者前突

等，都可以直接向学生展示。

2. 实物演示

如用纸片表现气流的强弱，区分吐气音和不吐气音的差异。

3. 图表演示

如利用声母表讲解声母，利用韵母表讲解韵母，用四声升降图演示声调的升降曲折变化，用拼音表解释拼音的系统和写法。

4. 板书演示

口腔和舌头、发音部位和发音方法、声调的升降等，都可以用板书表示。板书的特点是机动，随时需要随时写，需要写在哪里就写在哪里，需要如何写就如何写，是一种动态的展示方法。

例如，可以将要讲解的声母依次竖写在黑板上，将韵母依次横写在黑板上。先一个一个地教韵母；再一个一个地教声母；最后在横竖交接处写上相应的音节，进行声韵拼读教学。

再如，为了说明 ɑ、o、e、i 开口度的不同，可以由大到小地依次板书，让学生从字母的大小感受口形的大小。

此外，连读变调，包括第三声的变调，“一”和“不”的变调，都可以用板书演示。如：

nǐhǎo → níhǎo　　yīgè → yígè　　bùqù → búqù

5. 动作演示

由于口腔里的舌头、牙齿、硬腭、软腭等部分和动作有时很难让学生看到，发音部位和发音方法的情况就只能靠外在的动作来演示。最主要的是用双手模拟发音器官。

如讲解舌尖音时，可以把左手掌向左平展微屈，五指并拢手心向下，代表硬腭和牙齿。右手手心向上，代表舌头。发舌尖前音 s、z、c 时，右手指伸直，接近或者顶住左手指尖；发舌尖后音（卷舌音）sh、zh、ch、r 时，右手指微屈，接近或顶住左手第二关节。擦音和塞擦音也有区别：发擦音 s、sh 时，右手指接近左手指尖或第二关节；发塞擦音 z、c、zh、ch 时，右手指先顶住左手指尖或第二关节，再分开。

4 个不同的声调，有 4 种不同的升降形态，可以用手指或手掌的划动来表示。也有教师一边发 4 个声调，一边用头颈的不同摆动来显示不同的升降模式。

当然，外在可视的东西也可以用手势进一步加强讲解效果，如嘴唇的圆和不圆，即可以直接用自己的口形展示，也可以用手势演示。用大拇指和食指（及其他 3 个指头）圈成一个圆圈，表示圆唇；用大拇指和食指（及其他 3 个指头）伸直接近形成一条细缝，表示不圆唇。

此外，还可以通过手的感知来促进教学。如把手指头轻轻放在喉头上，感受声带的颤动与否。

（四）对比法

包括汉语内部对比和汉外对比。

1. 汉语内部对比

发音部位相同但发音方法不同，或发音部位不同发音方法相同的成对因素。例如，z、c、s 和 zh、ch、sh、r 舌位差别的对比，先教舌尖前音，后教舌尖后音。再如吐气音和不吐气音的对比，先教不吐气音，后教吐气音。

2. 汉外对比

即将汉语和学生母语的语音系统进行对比，在对比的基础上找出相同点和差异点，利用学生的正迁移，减少负迁移，促进语音的学习和掌握。

先谈语音差异的对比。韩国语没有舌尖后音，初学汉语者发 zh、ch、sh 时跟 z、c、s 类似，因为韩国语有几个辅音跟汉语舌尖前音 z、c、s 接近。教舌尖音时最好遵循由易到难的原则，先教舌尖前音；等学习者掌握了舌尖前音之后，再引导学习者把舌尖上卷后移，发舌尖后音。

印度尼西亚语的辅音系统中没有送气辅音，因此，印度尼西亚学生学习汉语 p、k 等送气清辅音时，往往感到困难。教学过程中，可以先教与之对应的不送气清辅音 b、g。因为印度尼西亚语中也有发音部位和发音方法完全相同的不送气清辅音 b、g。再借助吹纸法等手段，引导学生在发不送气清辅音 b、g 时，加上一个送气的动作，从而逐步掌握汉语 p、k 等送气清辅音发音。

在教日本学生学习 u 时，可以把它跟日语的ウ进行对比。日语的ウ跟汉语的 u 发音有相似之处，如开口度、舌位等；也有不同之处：发日语ウ时不圆唇，嘴唇前突，肌肉松弛；发汉语 u 时圆唇，嘴唇前突，肌肉紧张。让学生了解这两个音在上述几方面的异同，可以促进其克服日语ウ的负迁移，掌握 u 的正确发音。

在教英语学生学习 b、d、g 等清辅音时，可以将它们跟英语发音部位相同的浊辅音对比，使学生明白汉语这些音在发音部位上跟英语相似，发音时声带不颤动。这样就容易消除英语的干扰，发好这几个音。

语音相同的对比也非常重要。尽管各种语言的语音系统有许多区别，但多少都会有一些相同、相似之处。找出这些相同、相似点，就可以利用正迁移，促进汉语语音的掌握。我们在本章第二节的汉外对比中曾详细对比了汉语和英语的音素。通过对比可以看出，这两种语言有许多相同的音素。利用学生母语，可以很容易学好这些音素。

再如声调一直被认为是汉语语音中最难学的。但有一些语言也有声调，对这些学生利用正迁移，就可以很快掌握声调。如泰语有 5 个声调，汉语的阴平、阳平、去声在泰语里都有相同或相似的调型，对泰国学生一点也不难。稍微有点难的是上声。但泰语的第二声跟汉语半上声相似，只要利用泰语的第二声，再将声调稍微升高一点，就是汉语

的上声了。

（五）带音法

以旧带新，以易带难。先读已经学过的或学生母语中有的音素，这个音素跟将要学习的音素比，或者发音部位相同、相似，或者发音方法相同、相似。学习新语音时，只要改变发音部位（或其中的一小部分），改变发音方法（或其中一小部分），就可以顺利带出新的音。

如 ü［y］是前高圆唇元音，许多语言中没有，比较难发。而前高不圆唇元音 i 在绝大多数语言中都有，很容易发。可以先让学生发 i，然后用手指示自己的嘴，延长 i 的发音，让学生模仿自己，将嘴唇逐步变圆，就很容易发出 ü［y］了。

不少语言没有汉语的 zh、ch、sh、r 等辅音，但绝大多数语言都有 s 这个辅音。教学中可以先教 s，然后让学生在擦音前加上一个用舌尖成阻和破阻的动作就可以发出塞擦音 z；在 z 的基础上用力吐气，就可以发出塞擦吐气音 c 了。在 s 的基础上将舌尖稍微卷起，可以发出 sh；在 sh 的基础上成阻破阻，就不难发出 zh；在 zh 的基础上吐气，就形成 ch。先发 sh，然后声带颤动，就可以发出 r。

（六）分辨法

主要是让学生仔细辨别相近的音素或声调。按语音要素分，有声母、韵母、声调等；按技能、方法分，有辨听、辨认、辨读等。

1. 分辨声母

展示一些容易听错、读错、看错的声母，让学生辨认。可以让学生从听力上辨别。如：

学生指辨声母：

老师念	学生指辨
pō	b　p
bèishī	b　p；sh　s

填声母练习：

老师念	学生写
míngnián	__íng __ián
zìjǐ	__ì __ǐ

判断声母正误：

老师念	学生判断
kū	gū（　）
zhāng	chāng（　）

标出听到的音节：

老师念	学生划线
nán	nán　lán
lè	rè　lè

还可以进行认辨发音的练习，即学生看拼音后读音。如：

bízi—pízi　　bóbo—pópo　　sānzhū—shānzhū

2. 分辨韵母

让学生分辨一些容易听错、读错、看错的韵母。如：

学生指辨韵母：

老师念	学生指辨
xin	－n　－ng
xing	－n　－ng

填韵母：

老师念	学生写
jìnjīng	j ____ j ____
zhēnchéng	zh ____ ch ____

判断韵母正误：

老师念	学生判断
lán	láng （　）
pén	pén （　）

标出听到的音节：

老师念	学生划线
lì	lì　lù
tāo	tāo　tiāo

认辨发音练习：

bāi—bēi　　rénmín—rénmíng　　xīnxiān—xīnxiāng

3. 分辨声调

听辨练习：

老师念	学生指辨
dēng	左手伸 1 个手指
shén	左手伸 2 个手指
jiǔ　bēi	左手伸 3 个手指，右手伸 1 个手指
jiào shì	左手、右手都伸 4 个手指

填写声调的练习：

老师念	学生写
qīngmíng	qingming
yóujì	youji

认辨发音练习：

kě—kè　méi—měi　xìjù—xǐjù　jiàoshī—jiàoshì

4. 分辨音节

学生指辨音节：

老师念	学生指辨	
shēng	shēn	shēng
zǎoshang	zhǎoshang	zǎoshang
他没有字典。	zìdiǎn	cídiǎn

判断音节正误：

老师念	学生判断
zhīdào	jiēdào（　）
wàijiāo	wàixiào（　）

二、语音难点的教学

对学习者语音学习中的问题和难点应当有针对性地进行教学。这里主要讨论一些学习者学习中问题较多、有一定学习难度的语音项目的教学方法。

（一）声母

主要有送气不送气、清浊、舌尖前和舌尖后等几类。

1. 不送气音和送气音

如“饱”和“跑”，区别只在声母的吐气和不吐气。许多语言中没有明显的吐气音，因此不少留学生对吐气音的掌握比较难，常常把吐气音发成不吐气音：本来要说“他很快”，却说成了“他很怪”。

通常的教法是将吐气音和不吐气音成对进行操作。教师常常用一张纸片放在嘴前，发不吐气音时纸片不动，发吐气音时纸片明显地被气流吹动。接着可以让学生模仿、感知。

用上述方法只是从原理上说明了两种辅音的区别。要让学生真正掌握，还需要大量的机械性练习和有意义的练习。通常的做法是将由吐气或不吐气声母构成的、韵母声调相同的音节放在一起操练。如：

bō－pō　dā－tā　ké－hé　zhī－chī　zǐ－cǐ　jiàn－qiàn

还可以拿一些双音节词进行有意义的训练。如：

pùbù（瀑布）　gāokǎo（高考）　biànqiān（变迁）　jīqì（机器）　tèdiǎn（特点）

2. 清音和浊音

前边讲过，英语有20对清浊对立的辅音，因此，母语为英语的学生容易把 b、d、g、zh、ch、sh 等都发成浊音。

英语的 r 和汉语的 r 不同，在教学中要注意区分。

3. 舌尖后音（zh、ch、sh、r）

不少语言中没有类似 zh、ch、sh 的音，如印度尼西亚语。因此，这几个音是印度尼西亚学生学习的难点。教学时，必须综合运用多种方法教这几个音。先用直观的发音器官图（图 7.1），让学生找准这几个音的发音部位（舌尖与硬腭），弄清舌头的形状；然后用双手模拟发音过程，分清 zh、ch、sh 三者的不同发音方法；最后由教师带读，学生模仿练习。

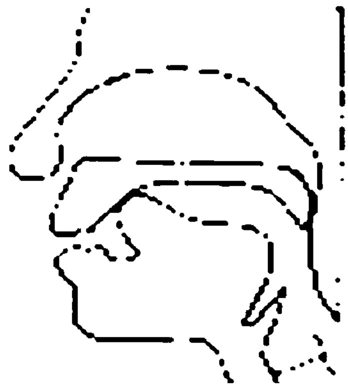


图 7.1 zh、ch、sh 的发音部位

对不同国家的学生，可以通过对比进行教学。如对泰国学生，可以用泰语中的卷舌音带出类似的音。泰语中的卷舌音很短，一下子就过渡到其他舌位的音，要能够让学生在卷舌那一刹那停下来。英语中有一个 r，发音部位跟汉语的 r 一样。可以用英语的 r 带出汉语的 r。当然要讲清二者的区别。

4. 舌面音（j、q、x）

以泰语学生学习这几个音为例。泰语中没有舌面前音 j、q、x，但却有与 j、q 相似的舌面中音。教学中可以通过双手模拟发音器官，用形象的外在动作演示让学生明白：发普通话的 j、q 时是舌面前部与硬腭前部接触形成阻碍，而泰语中相似的音是发音时舌面中部与硬腭后部接触形成阻碍，只要将舌面与硬腭的接触点往前移，同时不妨把舌尖抵住下齿背就可发出 j、q 了。当学生掌握了 j、q，通过类推也就能够较好地掌握 x 的发音。

（二）韵母

1. i 的教学

i 在普通话中有 3 个读音。单独成音节时，在 b、p、m、d、t、n、l、j、q、x 后边是一个音，国际音标为［i］；在 z、c、s 后边是另一个音，国际音标为［ɿ］；在 zh、ch、sh、r 后边又是一个音，国际音标为［ʅ］。

［i］的发音很容易，几乎在每种语言中都有。［ɿ］、［ʅ］相对难一些。在发 z、c、s 时声带振动并延长语音，就是［ɿ］了。在发 zh、ch、sh、r 时声带振动并延长发音，就是［ʅ］了。由于这两个音只是分别在 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 后边出现，没有必要单独教。一般的教法都是跟 z、c、s 和 zh、ch、sh、r 一起教，只要这几个声母发准了，

声带振动，就可以了。

2. ü 的教学

很多语言没有 ü，教起来比较困难。较好的办法是用带音法，先教 i，然后嘴唇逐步变圆前突，就可以比较容易地发出 ü 了。

（三）声调

汉语声调是多数国家留学生的学习难点，教学中必须给以最大的重视，使用多种有效的办法。外国学生的主要困难：第二声上不去，第四声下不去，第三声不会拐弯。

1. 教学顺序

前边讲过，对一般学生来说，应该遵循由易到难的原则，按第一声、第四声、第二声、第三声的顺序教声调。

2. 演示法

前边讲过，教 4 声时，可以用手的划动来演示声调的升降变化。也可以用抬头、低头和头部摆动来辅助教学。例如，头部由右向左平行移动，同时发第一声；头部由右下向左上摆动，同时发第二声；头部先由右向中、由上向下摆动，下巴贴近胸部，再由中向左、由下向上摆动，同时发第三声；头部由右上向左下摆动，同时发第四声。

3. 对比法

泰语有 5 个声调，其中有 4 个跟汉语的声调很相似。对泰国学生来说，只有汉语第三声难一点。泰语的第二声跟汉语的半三声相似。教学方法是先教半三声，再教全三声。

一些学生发第四声时总下不去。吕必松（1996）提过一个方法。英语中 Let's go! 中 go 很像汉语第四声的发音。对英语国家或懂英语的学生，可以先让他们对比上句中的 go 来发音。

4. 第三声

使用模仿法，还可以用演示法等解释。对个别模仿不好的，可以解释声带由紧到松、再由松到紧的过程。

根据现在的研究成果，第三声并不是 214，而是接近 211 或 212。按 214 教学也会遇到困难，就是后半部升得太高，跟第二声相似。从区别性特征来看，第三声也是 212 比较合理。因此，教第三声最好按 212 的调值来教。

此外，在第一声、第二声、第四声前边的第三声，一般要变为半上声，即 21。这个半上声可以通过标调的方法强化。如将 212 中后半段的上升部分（1－2）用虚线表示。如：

hǎochī→haochī　hǎorén→haorén　hǎoshì→haoshì

思考与练习

1. 语音具有哪些物理属性？
2. 什么是音位？请结合例子加以说明。
3. 请从发音部位、发音方法等角度对下列辅音进行分析：

   p　zh　d　n　l　f　j　r　k　s　x　ch

4. 英语母语者在学习普通话声母 b、d、g 时可能出现哪些问题？应该如何纠正？
5. 韩国留学生在学习普通话声母 r、l 时常常混淆，应该如何纠正？
6. 留学生在学习普通话韵母 ü 时常出现什么问题？应该如何纠正？
7. 请分析 z、c、s、zh、ch、sh、r 的学习难度，并制定相应教学方案。
8. 按照传统的第一、二、三、四声的顺序进行声调教学是否合理？为什么？
9. 留学生学习普通话声调的主要难点是什么？请结合实例说明如何进行声调教学。
10. 下列是留学生容易混淆的声母、韵母，请给每组音设计合适的练习。

    （1）j、q；　（2）z、c；　（3）r、l；　（4）s、x；
    （5）i、ü；　（6）in、ing；　（7）ian、üan；　（8）ei、ui。

本章参考文献

［1］北京大学中文系现代汉语教研室．现代汉语［M］．北京：商务印书馆，1997
［2］崔永华，杨寄洲．对外汉语课堂教学技巧［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
［3］国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007
［4］刘珣．对外汉语教学引论［M］．北京：北京语言文化大学出版社，2000
［5］吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．北京：国家对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
［6］饶秉才．试论语音学与对外汉语教学［M］//张维耿等．对外汉语教学研究．广州：中山大学出版社，1991
［7］盛炎．语言教学原理［M］．重庆：重庆出版社，1990
［8］邢公畹．现代汉语教程［M］．天津：南开大学出版社，1992
［9］张斌．现代汉语［M］．北京：语文出版社，2000
［10］赵贤州，陆有仪．对外汉语教学通论［M］．上海：上海外语教育出版社，1996
［11］周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996
［12］周小兵．对外汉语教学导论［M］．北京：商务印书馆，2009

第八章　词汇教学

第一节　词汇教学的重要性和目标

一、词汇教学的重要性

词汇是语言三要素之一，是语言的建筑材料，是学习掌握一种语言的重要内容。词汇教学是对外汉语教学的一个重要组成部分，是提高汉语理解和表达能力的基础和关键。从目前一般的对外汉语教学模式来看，多数课堂教学往往从词汇教学开始，可见词汇教学对于对外汉语的课堂教学也是非常重要的。

犹如母语使用者从儿童开始习得母语，到成年以后，词汇学习伴随着对母语的使用从不间断（与语音、语法在成年后的学习相比，词汇的不断学习显得更加突出和重要），词汇在第二语言教学中，也应该处于一种从单词开始、不间断地在横向得以扩充、在纵向得以深入的教学状态。因此，跟语音、语法教学不同，词汇教学由基础阶段到中级、高级阶段都应该始终受到重视。

二、词汇教学的目标

对外汉语词汇教学的目标应该“根据教学大纲的要求，（使学习者）在有关汉语词汇知识的指导下，掌握一定数量的汉语词汇的音、义、形和基本用法，培养在语言交际中对词汇的正确理解和表达能力”（刘珣，2000）。

任何一种语言的词汇数量都是相当大的，二语学习者乃至于母语使用者都不可能也不必全部掌握。所以，我们应该在不同的教学阶段，对学习者词汇学习的量和目标词有相应的规定。这也是词汇教学首先必须解决的问题。

在这方面，国家汉办先后出台两个大纲，明确规定了各级词的数量和范围。下面我们结合这两个大纲，着重谈谈初级、中级阶段的情况。

一个是国家汉办汉语水平考试部 1992 年出版的《汉语水平词汇与汉字等级大纲》，收词（词组）8822 个：甲级词 1033 个，乙级词 2018 个，丙级词 2202 个，丁级词 3569 个。可以大致这么看，甲级词和乙级词是初级词，丙级词为中级词，丁级词为高级词。

另一个是国家汉办2002年出版的《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（以下简称《教学大纲》），收词（词组）8042个：初级词2399个，中级词2850个，高级词2793个。

这两个大纲在目标词的定性角度、收词数量和范围上都有不小的差异，也都存在一些不够合理的地方，但总体上是科学合理的。按照以上两个大纲，即前者的甲、乙、丙三级词共5253个，或后者的初、中两级词共5249个，可以作为我们教学的主要依据。也就是说，这5200多个词是初级、中级阶段汉语作为二语学习者学习词汇的数量和范围，也是初级、中级词汇教学的任务和指标。

初级阶段的词汇教学还可参考《对外汉语教学初级阶段教学大纲2》（杨寄洲、邱军，1999），即《对外汉语教学初级阶段词汇大纲》（以下简称《初级阶段词汇大纲》）。这个大纲拟定出一级词993个，这些词都是复用式词汇；二级词1711个，其中复用式763个，领会式（“三会”或“两会”词）948个。（关于复用式词语和领会式词语的问题我们将在本章第二节讨论。）一、二级词合起来2704个。大纲还对这2704个词做了教学上的义项限定，这是此大纲的特点之一。

如果从大纲出台的时间先后看，我们可以把《教学大纲》作为主要的教学依据。下面主要结合《教学大纲》讨论词汇教学的一些问题。

第二节　词汇的控制

词汇的控制就是解决教什么词和教多少词的问题，也就是根据《教学大纲》规定的词汇数量和范围以及第二语言学习的特点对生词进行控制，使得词汇学习更加合理、科学、顺利地进行。词汇的控制主要有4个方面：词汇量的控制，词汇等级的控制，词汇重现率的控制，复用式和领会式词语的控制。

一、词汇量的控制

词汇量的控制主要有两个方面：每门课完成的词汇量和每堂课完成的词汇量。

（一）每门课的词汇量

初级阶段开的课程有读写课（有的学校称为综合课）、听力课和口语课，到了本阶段后期加开阅读课。初级阶段要学习的2399个词（词组），总的说由4门课程共同承担。但从目前各门课程的教学内容、安排的课时以及学生习得汉语的实际情况来看，词汇教学的任务主要还是落在读写课上。根据我们的调查和教学经验，大致来说，读写课承担的教授词汇的数量应在80%左右，剩下的20%在其他3门课上完成。

中级阶段开的课程有精读课（综合课）、阅读课、听力课、口语课、写作课和报刊阅读课。这一阶段要学习的词（词组）总共有2850个，由这些课程共同承担，哪门课具体完成多少，没有具体规定。从教学实际看，有必要对这一问题做出比较明确、合理的分工，以便各门课之间的配合。根据不同课程的课型特点，我们认为，写作课和报刊阅读课课时少，且有其特殊性，可以不必规定具体的词汇量；精读课是主干课程，应承担的词汇量最大；阅读课次之；听力课和口语课最少。具体分配如下：

精读课：50%～60%，1425～1710个；

阅读课：20%～30%，570～855个；

听力课：10%～15%，285～427.5个；

口语课：10%～15%，285～427.5个。

（二）每堂课的词汇量

每堂课学习多少生词为宜，这是个很复杂的问题。它涉及大脑短时记忆的储存容量、大脑的加工量、学习者习得词语的潜能以及教学中的许多变因等复杂因素，过多过少都不行。过多学生接受不了，过少则不能完成教学任务。

关于这一点，目前还没有明确的规定和共识。有人认为低年级的学生一堂课只能接受10多个生词，中年级的学生一堂课可接受20多个（徐子亮，2000）；有人认为在不同的情况下，平均一个课时的教学词汇量可以在2～6个词之间浮动（吕必松，1996）。但这些都只是就最一般的情况而言，“只是一个变数，不能简单地把它看作为常数而主观硬性地固定下来”（徐子亮，2000）。

根据教学经验，对一堂课的词汇教学量，我们提出自己的意见，仅供参考：

初级班读写课：15～20个；

中级班精读课：20～25个；

阅读课：15～20个；

听力课：10～15个；

口语课：10个以内。

以上的大致定量，还必须考虑到不同课型对教授、学习生词有不同的方法和要求，也涉及下文将提到的复用式词汇与领会式词汇的问题。

二、词汇等级的控制

在各阶段教学中，都不可避免地会出现一些超过原来规定的级别的词，如初级阶段出现中级词和极个别的高级词甚至超纲词，中级阶段出现高级词和超纲词等。词汇等级的控制就是控制《教学大纲》中规定的初级词、中级词与超级词、超纲词的比例，实际上就是语料难度的控制。这种控制是非常重要的，是词汇学习循序渐进的保证，也是

完成教学计划的保证。

关于等级的控制，《教学大纲》规定：初级阶段的初级词汇可以达纲≥85%，超纲≤15%；中级阶段的中级词汇可以达纲≥80%，超纲≤20%。对超纲词的掌握和处理，主要在教材的编写与选用方面，但教学中教师也应有相应的方法和要求。

三、词汇重现率的控制

重现率就是词语在学习中出现的频率，词汇的重现对词汇的巩固和积累起着重要的作用。在词汇教学中，一个词语反复出现多次，学生才能记住。有研究表明，“一般说来，新词至少需要6~8次重现，才能初步掌握”（刘珣，2000）。词语的重现率越高，越有利于词汇的不断复习和巩固。《国际汉语教师标准》把“注重教学中词汇的科学重现”作为词汇教学的一个原则。因此，我们必须高度重视这个问题，在教学中要设法提高词汇的重现率，并且做到“科学重现”，才能使学生减少遗忘，在重复中掌握生词。

关于词汇重现的途径，一般都强调在课文中重现。就初级班来说，由于系列教材的使用，生词初现于读写课，再在听力课、口语课中重现，重现的词汇率一般在75%~85%之间，如《现代汉语教程》（李德津，1989），这对学生习得初级汉语词汇起到很好的作用。

除了在课文中重现外，词汇重现的途径还有多种，如生词的解释、注释、练习的例句以及副课文中都可以重现生词。

一般地说，最常用词的重现率应该高于次常用词，而次常用词的重现率又应该高于一般的词。

四、复用式和领会式词语的控制

所谓复用式词语，主要是指在特定的、全国较有影响的5套基础汉语教材（即《基础汉语课本》、《实用汉语课本》、《初级汉语课本》、《现代汉语教程》、《普通汉语教程》，这些教材多数在20世纪80—90年代编写）中进行统计，出现频率在两次及两次以上的词语。复用式词语也称复用式掌握词语，一般都要求听、说、读、写“四会”。领会式词语是指只要求达到领会式掌握的词语，即指听、说、读“三会”，听、读“二会”或听“一会”的词语。

显然，5200多个词在初级、中级学习阶段不可能都达到复用式的掌握。有些词语应达到复用式掌握，有些达到领会式掌握就行了。如果单纯追求词汇的数量而不顾质量，最后数量会落空；只强调质量，每一个生词都要求“四会”，那么最后掌握的词汇数量就太少。

因此，在教学中不能对所有的生词平均使用力量，应分轻重主次。对于复用式词语

应精讲多练，对领会式词语则可少花力气。这样，才能有重点地进行教学，才能做到质量和数量相结合，才能有效地扩展词汇量。

那么，在初级词、中级词中，复用式词语有多少？领会式词语有多少？根据《教学大纲》的规定，初级阶段复用式和领会式词汇学习量大致要达到2000个和1000个，中级阶段复用式和领会式词汇学习量大致也要达到2000个和1000个。具体哪些词汇是复用式，哪些是领会式？我们认为，复用式词语应是那些最常用的词汇，《教学大纲》（附件）“初等阶段词汇（最常用）表”中列出的764个词（词组），应该是初级阶段复用式词语的主要部分。另外，《初级阶段词汇大纲》在这方面也做了相应的规定。相对来说领会式词语是次常用的词语。

不同语言技能、不同课程所要求的对词语的掌握是不同的，阅读课、听力课、口语课的大多数生词是领会式，复用式词语主要由精读课、写作课来完成。

五、词汇控制的途径

以上说明了词汇控制的内容及作用，那么，词汇的控制如何进行？如何实现？

首先，控制主要通过教材来实现。众所周知，教材是教学的主要依据，词汇教学依据教材进行，教的是课本上的词汇。因此，词汇的控制，教材是关键。这就要求教材的编写者要有词汇控制的意识，在编写教材时，依据《教学大纲》对语料进行认真的处理，使词汇的数量和等级达到合理的标准。

其次，教师在教学时也要注意对词汇的控制，在生词的解释、课文的讲解、课堂提问、课堂用语等方面都要注意避免使用超级词和超纲词，在练习的编写上要注意突出复用式词语。

第三节　词汇教学的重点

不管是初级阶段还是中级阶段，词汇的教学量都很大，当然不能平均使用力气。需要分个轻重主次，在重点上多花力气，多下工夫。那么，哪些是重点呢？

一般说来，复用式词语是重点，因为复用式词语都是交际中最常用、使用频率最高或较高的词语。但是，不是所有的复用式词语都是重点，有些复用式词语用法并不复杂，容易掌握，就不必花太多的力气。我们认为，对中级阶段的词语教学来说，复用式中的以下词语应是教学中重点讲练的内容。

一、虚 词

虚词没有实在的词汇意义，意义较虚，学生难以理解和掌握；另外，虚词的使用频

率往往比较高，掌握不好会直接影响交际，因此应视为重点。下面举一些比较难学的虚词：

并、凭、毕竟、不妨、除非、从而、固然、何况、况且、既然、简直、免得、甚至、一连、一向、一再、以便、以免、不免、未免、以至、以致、与其、至于、总算、随着、宁可

还有一些初级阶段出现过的虚词也值得注意，如：

以、为、而、于、由、不管、无论、关于、对于

这些词用法复杂，有些还表示多种语法意义，其中有些用法在初级阶段并未出现，学生当然无法掌握。因此，对这些词语中级阶段还应继续讲练。

二、近义词、多义词、多音词

近义词、多义词、多音词是第二语言学习的难点，汉语的近义词、多义词、多音词尤为丰富，因此应重点讲练。

近义词是中级阶段最突出的问题。中级阶段学生会接触到大量近义词，如

财产—财富　倒闭—破产　看望—拜访　给予—给　具有—有

偶然—偶尔　顿时—立刻　缘故—原因　创办—创立　答复—回答

混淆近义词是此阶段最常见的错误，需要用比较法、举例法重点讲练。

例如，赶忙—赶快，是一组近义词，“赶忙”是中级词，“赶快”是初级词。两者都表示抓紧时间、快、急而快的意思，都是副词，都做状语，常可互换。其主要区别在于：“赶忙”只用于陈述句，不可用在祈使句中表示命令或请求；“赶快”既可用于陈述句，又可用于祈使句。如：

看到老人上车，小明**赶忙**站起来，给老人让座。（赶快√）

赶忙走！不然就迟到了。（赶忙×）

玛丽！李老师让你**赶忙**到办公室去。（赶忙×）

需要注意的是，在讲解近义词的异同时，不能只讲意义的区别，特别要注意讲解那些形式上的区别，如语法功能、组合搭配、使用范围、句型句式等方面的异同。另外，对近义词的差异不能讲得太细太多，应当抓住主要的、区别性的差异来讲，并要针对区别性差异设计练习，让学生在练习中体会、分辨和掌握，培养语感。

中级阶段多义词不少，特别是许多词兼属不同词类，又表示不同的意义。如“遗憾”既是形容词，又是名词，分别表示“不满意”、“悔恨”、“抱歉”、“可惜”、“悔恨的事”等多种意义。又如“瞎、溜、弄、刺激、放松、客观、主观、眼光、规矩、难怪”等，都具有两个以上的意义。多义词也是教学的重点，应当用举例法和归纳法重点讲练。如：

他不去就算了，不要**勉强**他。（使别人做不愿意做的事）

这点钱**勉强**够用一个月。（不充足，凑合着还可以）

吃不完，就不要**勉强**吃了。（能力不够，还尽力做）

他笑得很**勉强**，因为他心里并不高兴。（不情愿、不乐意）

通过这些例句可以将"勉强"的义项归纳为：

（1）动词，使别人做不愿意做的事，做谓语；

（2）形容词，不充足、凑合，做状语；

（3）形容词，能力不够，还尽力做，做状语；

（4）形容词，不情愿、不乐意，做谓语。

多音词，特别是多音多义词，数量不太多，但容易出现错误，因此也应重点讲练。如：

处（chǔ　chù）　中（zhōng　zhòng）　落（luò　là）　调（diào　tiáo）

恶（è　ě　wù）　担（dān　dàn）　当（dāng　dàng）

三、用法特殊的词语、容易混淆的词语

用法特殊的词语是指那些在用法上与同类词不同或使用上限制比较多的词语。例如，动词"加以"，只能带双音节动词做宾语，不能带其他形式的宾语；"见面、洗澡、堵车、签字、失眠、涨价"等离合词均不可带宾语，中间都可以插入某些词；"绝"、"耐烦"等词一般用在否定句中；"沉思、沉默"等一些动词不能带宾语，只能带补语；"高速"等形容词不能做谓语，只做定语；"缘故"一般只在"由于……的缘故"、"是……的缘故"的格式中使用；动词"嫌"可以带宾语，但宾语后多数情况下还有补语，等等。这些用法特殊的词语如果不重点讲练，学生很难掌握。

还有一些词语不是近义词，但因为形体相同或含有同一语素，容易混淆。例如：

穿着（名词，chuānzhuó）—穿着（动词，chuānzhe）

读音和意义都不同，但因形体相同常被混淆。再如：

所谓—无所谓

常被误认为是反义词，实际上并不是。还有：

以便—以致—以至—以免

这几个词因为是同语素词，常被混淆。

四、成语、习语和其他固定词组

成语、习语和其他固定词组是词汇中的特殊成分，其中往往包含着特定含义，反映着民族文化和社会背景，不弄清楚就无法理解和运用。中级阶段有相当数量的成语、习语和固定词组，应当重点讲练。如：

讨价还价、实事求是、供不应求、引人注目、多劳多得、一国两制、一言为

定、炒鱿鱼、铁饭碗、大锅饭、碰钉子、吃不消、开眼界、巴不得、凑热闹、想不开

第四节　词汇教学的原则

《国际汉语教师标准》在“标准6.4”提出词汇教学的6条基本原则。我们这里主要强调几点。

一、浅显讲解

所谓浅显讲解，就是说教学中词汇的讲解要浅显易懂，用学生学过的词语解释生词和用法，不要用没学过的词语尤其是超级词和超纲词来解释生词，讲解不要复杂化。

例如，“雄伟”，中级词。《现代汉语词典》解释为：①雄壮而伟大；②魁梧、魁伟。《HSK汉语水平考试词典》解释为：气势雄壮而高大。其中，“雄壮、气势”是高级词，“魁梧、魁伟”是超纲词，学生都没学过。用高级词、超纲词来解释中级词，不但解释不清，甚至会越解释越糊涂。应当用学过的词语来解释：形容人、高山、建筑物等高大、强大有力，或形容计划、目标等伟大。

二、精讲多练

所谓精讲多练，就是要精讲、少讲，讲主要的和重要的，不要面面俱到，胡子眉毛一把抓；要多操练、多实践，不能讲得多练得少，更不能只讲不练。例如，在初级阶段教学中，常常碰到一词多义的情况，教师要根据大纲和教材，选取必要的、合适的义项讲授，而不是不分轻重、不分先后地一股脑都搬给学生。关于初级阶段词汇教学中词语义项的相关限定，可以参考《初级阶段词汇大纲》。再如中级阶段，有的近义词可能差异比较多，如果每个差异都讲，讲解就太复杂，学生也接受不了。所以，只要讲清主要的、区别性的差异就行了，并且根据近义词的差异特别是区别性差异设计一些练习，边讲边练，讲练结合，这样效果会更好。

三、及时总结

所谓及时总结，就是说词汇教学要经常进行清理、总结和复习，不断加强，不断巩固。精读课和阅读课生词量较大，可以一课一次小结，几课一次总结，将生词分门别类地进行清理和总结。下面列举《中级汉语精读教程 Ⅱ》中《中国人的几种交际方式》一课的词语小结，以供参考：

（1）近义词：

独有—（特有） 照样—（照常） 注重—（重视） 拜访—（访问、看望）
询问—（问） 含义—（意义） 误解—（误会） 采用—（使用、用）
着想—（考虑） 领会—（明白） 障碍—（妨碍）

（2）反义词：

直接—（间接） 内向—（外向） 共性—（个性）

（3）多义词：

上头：①上边；②上级。

无所谓：①不在乎、不放在心上；②说不上、算不上。

就：①副词，表示前后事情紧接着；②副词，表示事情发生或结束得早；③介词，限定动作的对象或范围，大致相当于"对于、针对"。

（4）重点词语（即成语、习语、其他固定词组、比较难理解、容易混淆的词语等）：

不尽相同 岂有此理 直截了当 言外之义 由此可见 不足之处 留面子
拉下面子 无所谓 风气 借口 惯于 出于 以致

在总结时，近义词和反义词可以只写出前面的一个，括号内的不必写出，让学生自己说出来。

四、反复练习

反复练习就是要反复进行操练。俗话说"熟能生巧"，反复练习才能熟练掌握，才能运用自如。反复练习可以利用讲授词语过程中教师与学生的互动，如问答、模仿等形式进行，也可以通过完成课文后面相对完整的练习来进行。应当创造多种形式、多种内容的词汇练习活动，提高词语的重现率。还可以充分、反复地利用教材上的练习，让学生用铅笔做习题，过一段时间擦去再做，如此反复几次，对培养学生的语感很有好处。除了教材上的练习，还应经常补充一些综合性练习，让学生在反复练习中逐步熟练掌握，达到运用自如的目的。

第五节 词汇教学的环节和技巧

如果把一课书作为一个教学单位的话，生词教学可以当成一个教学环节，而如何教、如何学可以视为一个个小的教学环节或教学步骤。下面我们以小环节表示：

环节 1：展示生词；

环节 2：解释词义及用法；

环节 3：词语练习。

当然，在教学实践中，不一定将这3个小环节截然分开，而是交叉进行。可以逐个词逐个词地都走这三步曲；也可以两个、几个词一起分组展示，一起释义和练习。有时还可以把一课书的生词综合展示，再逐一释义和练习。我们认为，根据学生特点，初级班用得较多的是逐一展示和分组展示两种，中级班用得较多的是分组展示和综合展示。

一、展示生词

把要学的词（语）通过范读、领读、板书等方法介绍给学生，并让学生认读，从而在词的书面形式及词音上认识词（语），感知词语，这个过程就是展示生词。展示生词可以分为"独词展示"和"综合展示"两种。

一般的做法是：第一步，按照课本的生词表带读（综合展示），同时进行正音的工作。学生跟读、朗读，进行模仿性的操练，可以集体跟读、个别跟读、分组跟读等，也可以让学生领读。第二步，板书。可以是独词展示或分组展示。也就是板书一个词，讲一个词，练一个词；或板书一组词，讲一组词，练一组词。但整个黑板版面的布局教师应该心中有数，也就是说哪个词写在哪个地方不是随意的，而应该根据教学内容、教学需要有一个整体的安排。生词在黑板上的展示也可以采用请学生课前完成，或课上板演的形式。

常见的生词展示有以下3种形式。

（一）按词类排列的展示

这种排列是根据不同词性来归类排列，从词的语法功能出发，便于根据不同的词性特点进行词语搭配和应用，如*v.*（动词）后加宾语，*n.*（名词）前加修饰语、加数量词，*a.*（形容词）前加副词，*adv.*（副词）后加动词或形容词，等等。这样排列有利于学生建立和巩固对汉语词类的观念，有利于从组合的角度学习词语。

如初级班的《现代汉语教程》第五十六课"问年龄"有23个生词，其中名词13个（人称词5个，指称一般事物的7个，时间词1个），形容词6个，量词2个，副词1个，词组1个。

逐个或分组板书如下（以下各词左上角的数字为课本上生词的序号）：

n. 1) ^{5}女儿、^{17}少年→^{18}青年→^{21}中年（人）^{23}对象
　2) ^{1}街　^{2}上衣　^{10}棉衣　^{9}毛笔　^{12}外语　^{13}系　^{15}年龄
　3) ^{14}刚才
a.　^{2}宽↔窄　^{7}年轻↔老　^{6}简单　^{16}一般　^{20}随便　^{22}合适
mea.　^{3}米　^{4}层
adv.　^{19}相互
phrase　^{1}上学

几点说明：

（1）*n.* 1）注意量词“个”的运用，人一生的不同阶段的划分。

（2）*n.* 2）注意量词的不同，*n.* 15 除外。

（3）*n.* 3）时间名词。

（4）*a.* 行：1）*a.* 2、*a.* 7 的反义词；全都可以前加“很”；除了“一般”“合适”，其他都可以后加“一点儿”或“多了”作数量补语。

（5）*mea.* 可以先跟数词结合，用在形容词的后面做数量补语，如“宽三米”、“高两层”等。这点也正是此课的语法点之一。

按词类排列，整齐醒目，易于记忆，也利于讲授、复习各类词的有关特点。

（二）按相关意义排列的展示

即根据词与词之间意义的相关性进行组合排列。这种排列的着眼点在于帮助学生记忆，把孤立的词组成有机的、相互联系的语言材料存入大脑。

如第六十三课《最新式的服装》，可以调乱次序，分组板书如下：

（1）连衣裙、羽绒衣、西装、服装、时装→衣服类名词。可顺便复习“衬衫”、“裤子”等。

（2）式、样子、大方、产品、橱窗、顾客（售货员）→ 形容衣服的式样，适用于依课文内容在商店购买衣服的情景。

（3）红、黄、灰、蓝、紫、鲜艳、退色→颜色词、词义相关的形容词、词组。

（4）指、抬（头）、晒、飞（鸟）→单音节动词，前两个在商店购买服装时可用。

这里是就整课书进行排列，有时也可以就一课中部分词分组排列，或部分词逐个排列。

（三）按词汇等级排列的展示

根据《初级阶段词汇大纲》规定的一级词、二级复用式词、二级领会式词及超纲词进行排列，这样有利于教学中抓住重点，重点讲授、重点复习、重点检查。

如第六十六课《结婚的礼物》全课 24 个生词（词组）（其中单音节词 5 个、双音节词 17 个、三音节词 2 个），板书如下：

一级词：意见、水平、深、例如、等*pron.*、这样、浅

二级复用式词：专业、邀请、风俗、纪念品、根据、有用、对*mea.*、作为

二级领会式词：壶、暖水瓶、完全

本大纲没收进的词：⁰花瓶、⁰婚礼、丙用品、丙床单、乙结婚、丁请柬（左上角的汉字表示《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中对这些词的排级，0 表示《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中也没收进的词）。

按照从上到下的顺序讲，把重点放在上面两行。一级词全部细讲，二级复用式词中取“邀请”、“纪念品”、“根据”、“有用”作为重点。下两行的“完全”与“结婚”从经验判断，决定也作为重点词汇讲授。另外，本大纲没收进的词中，“用品”在二级复用式词“纪念品”的学习中用相同语素扩展词汇的方法学习，“婚礼”在“结婚”的教学中用语义场扩展词汇的方法学习。

二级领会式词及本大纲没收进的词一般不听写，经验判断特殊处理的词“甲完全、乙结婚”除外。

二、解释词义及讲解用法

（一）词的释义

词的词汇意义是词汇教学的一个重点，也是一个比较棘手的问题。对一些词义比较具体的词，教学中学生容易学懂，而对一些意义较抽象的实词，以及有些虚词就不那么好讲解。如果在方法上多琢磨，多尝试，就可以收到事半功倍的效果。

下面讨论初级阶段词汇教学讲解词义的具体方法，主要结合《初级阶段词汇大纲》对义项的分析和限定。讨论中级阶段词汇教学讲解词义的方法主要结合《教学大纲》的相关规定。

1. 利用汉字字形解释单音节词

这里提到的“汉字字形”，主要是指传统汉字结构上的偏旁部首。也就是说，在教授单音节词时，把汉字的偏旁部首介绍给学生，教学生利用汉字字形理解单音节词的意思或义类。《国际汉语教师标准》要求“注重利用汉字形、音、义相结合的特点进行词汇教学”，可见从字形出发来理解词义是一种可取、必要的方法。例如：

深

义项①：偏旁是三点水，义跟水有关系，指水面到底部的距离大。如“河水很～”→引申距离大，如“洞二十米～；洞～二十米”。

义项②：颜色浓。～蓝～红↔浅蓝、浅红；～色↔ 浅色。

义项③：《初级阶段词汇大纲》第三个义项指离开始的时间久，如“夜深了”。

根据课文意思及教材要求，只讲义项①②，不讲义项③。

烧、绕、浇

《初级阶段词汇大纲》中，“烧、绕”为二级复用式词，“浇”没列入一、二级词的范围内，但在第八十七课中出现，凭经验联想，“浇”在“～花、～树、～水”等组合中有一定的使用频率。三者应该也可以在教学中进行字形、词义的分析和比较，根据它们不同的偏旁，可以比较轻松地讲授词义，并引导学生利用字形帮助记忆。

2. 利用反义词释义

像上例的由“深”带出“浅”，这两个词同在一课中出现，恰好给我们创造了利用反义词释义的好机会。其他例子如：由“增加”带出“减少”，由“干燥”带出“潮湿”等。

3. 利用近义词释义

课文生词中出现“邀请”一词，该词在《初级阶段词汇大纲》中被列入二级词汇中的复用式词，解释此词，可以借助其近义词，即一级词“请”。这两个词的意思、用法有重叠的地方，也有不同之处，可以通过旧词学习新词。主要讲清——

相同点：请客人到自己的地方来或到约好的地方去，可以互换。

不同点：①词义宽窄不同；②语体色彩不同；③词性不完全相同。（例略）

其他的例子还见：用“但是”带出“却”，用“天气”带出“气候”，用“舒服”带出“舒适”等。

以上具体的操作程序可以是：先展示生词，接着引出学过的该生词的反义或近义词，在复习这个反义词或近义词的词义、用法的过程中指出生词与之不同或相同的地方，再从正面进行相关的说明来完成生词的学习过程。

4. 借助旧词学习新词

用已经学过的汉语词语来解释生词，这是中级词汇教学的常用方法。中级阶段的学生已有2000多个词语的基础，此时的词汇教学应用学过的初级、中级词语或初级、中级词语组成的简单句子来解释生词。如：

需求：需要　依照：按照　色彩：颜色　习俗：风俗和习惯

举世闻名：很有名，全世界都知道。

聚精会神：注意力非常集中、非常专心。

铁饭碗：比喻稳定可靠的工作。

下海：比喻放弃原来的工作去做生意。

以旧释新法可以激活学生储存在记忆中的旧词语，达到温故知新的效果，形成初中级连贯的词汇学习。特别是成语、俗语、习语等，很难用外语解释，用这种方法解释很有效。以旧释新法适用于各种课型，具体做法是在书面上（生词表中）和在口头讲解时都可以用以旧释新法。

5. 利用语素释义（语素的分解和组合）

就是根据生词中学过的语素来讲解词义或引导学生推测词义。如：

用品——用（使用、用得上）+品（东西）——做一件事情要用的东西。

可以生成：食品、商品、产品/生活用品、学习用品、办公用品。

巨著——巨（大，引申为厚）+著（著作、书）——字数多、有影响的书。

又如：“注重”是中级词，由“注”和“重”两个语素构成，“注”是“注意”，

"重"是"重视"，这两个词都是初级词，因此，"注重"就是"注意和重视"。

联合结构、偏正结构的词，特别是简称，适合用语素法。如：

急需　面试　雪白　深夜　赞扬　科技　体检　环保　身高　文教　研制
亚运会

语素法不仅可以帮助学生理解课文中的生词，还可以启发学生理解那些类似的、未学过的词，起到举一反三的作用。在词汇教学中，可以适当列举一些同语素词，以扩大词汇量。如：学"加强"，可以列举"加快、加重、加深、加大"；学"废话"，可列举"废纸、废水、废气、废品、废物"等。

6. 利用词组释义

有一些词义较为抽象的词，光靠单纯的解释，老师难于讲得通俗易懂，学生也很难听得明白。对于这样的词，可以把它们扩展为词组，再在解释、理解词组的过程中解释、理解词义。如：

凭

第九十二课出现丙级词"凭"，动词。如果光靠词典的解释"根据、依靠、借着"，太抽象，不易理解。假如把"凭"放在"～票进场"、"～票供应"、"～自己的能力(赚钱吃饭)"这样一些词组中来理解，就顺当得多。

根本

这个词是《初级阶段词汇大纲》中的二级复用式词，属乙级词。在学习这个词时，我们先借助字形讲清该词的本义，接着出示词语组合"～不知道"、"～问题"，帮助学生理解：前一个～是副词，指从头到尾、始终、全部之义，多用于否定，从而理解课文里的"桌子上～就没有镜子"这句话；后一个～是形容词，表示主要的、重要的之义。

7. 利用形象释义

这种方法，主要指教师利用一些身体语言或者相应的动作来说明词义，让学生能直观地理解词义。

第六十六课出现"这样"一词，书中注明该词有 *pron.*（代词）、*conj.*（连词）两种词性并附"such，so"两种英文注释。具体处理办法可以是：连词词性大纲没有，不讲或简单带过；解释其代词词性及词义时，在黑板板书汉字"样"，问"'样'字怎么写?"——"请大家看，这样写"（教师边写边说）→"这样"在这里表示写的过程、笔顺、笔画等。

其他相关的动词可见：做、包、走、说……

引出组合：～做、～包、～走、～说——归纳出：～ + *v.*

～的人、～的地方、～的笔、～的衣服——归纳出：～的 + *n.*

形象释义的办法，在讲授一些词义较为具体的动词，如"掏、摸、提、扛、端、托、拿、握……"时常常可以用得上。

8. 利用情境释义

对一些词义较为抽象的词，可以设计出具体的情景，再从对情景的理解中来理解词义。

根据

教材里标注词性为介、名。按照词典的释义，是指把某种事物作为结论或行为的基础。很明显，这样的语言学生不可能理解。

可以设计情景，再由一定的情景产生例句：

老师：现在听写，你们准备好没有？

学生：没有/没准备好。明天听写好不好？

老师：好。**根据你们的要求**，我们明天听写。

老师接着解释“根据”：

为什么“明天听写”，因为你们没准备好，你们要求明天听写。这样，可以在说明“原因”之前用“根据”。

然后生成例句：

prep. ～他说汉语的情况，我觉得他不是中国人。

～自己的情况决定学习什么专业。

你～什么说我拿你的词典？

n. 你有什么～说我拿你的词典？

这种释义方法既利用了情景，又利用词的组合，避开了解释抽象义的麻烦和尴尬。但教师在运用这种方法提供情境时，要注意时间的掌握和分配，避免语篇太长而耗时太多。

9. 利用上下文语境释义

就是引导学生根据上下文的语境来理解词义。有时上下文是相互解释、补充说明的，根据上下文的词语、意义和词语搭配的关系就能弄清生词的大致意思。如中级阶段：

他对别人挺热情，但对我却很冷淡。

此句中“冷淡”是中级词，可以通过前一句子的对立关系来理解其意义。根据表转折的连词“但”和副词“却”，可以推出前后句子的意思是对立的，前句的“热情”和后句的“冷淡”意思也是对立的，由此，可以得知“冷淡”就是“不热情”。再如：

小李的家庭很和睦，一家人相互关心，相互照顾，从来没吵过架。

此句中“和睦”是中级词，可以通过后面句子的意思来理解其意义。根据的后面句子，可以推出“和睦”应该是“关系好”的意思。又如：

我刚才吃了两块萨其马，现在一点也不饿。

此句中“萨其马”是超纲词，可以根据搭配关系来理解其意义。“萨其马”前面有数量

词组“两块”，又位于动词“吃”的后面，可以肯定是一种吃的东西。

语境法和语素法有利于培养学生猜词的能力、跳跃障碍的能力，提高阅读速度和理解能力，特别适合于阅读课和听力课的教学。

10. 利用句子、举例释义

即直接给出例句，让学生通过例句来体会和理解词义，或者理解多义词中不同的义项。如初级阶段对“等”的解释：

我去过北京、上海、南京等城市。→没有全部列举出来，后面有省略。

我去过北京、上海、南京等五个城市。→（同上）

我去过北京、上海、南京等三个城市。→都列举出来了，后面没有省略。

以上两个义项均为大纲所列，应该都纳入教学范围。在出示了句子之后，再总结出相关标志：“等”后有表数量的成分，如果该数量与“等”前内容相符，可理解为全部列举；否则为部分列举。

这种方法更适合于那些意义比较虚、不太好用词语解释的词语，特别是虚词。如中级阶段学习连词“从而”，在句中连接分句，表示结果或目的关系，意义较虚，不好解释，可以举几个例子来帮助学生理解其意义：

老师改进了教学方法，从而提高了教学质量。（表示结果）

中国坚持改革开放，从而取得了巨大的成就。（表示结果）

我们应当了解留学生学习中的困难，从而帮助他们提高汉语水平。（表示目的）

学校准备开展一系列文体活动，从而丰富学生的生活。（表示目的）

11. 直接使用翻译法

翻译法就是直接把生词翻译成学生的母语或英语。这种用翻译法来解释词义的方法主要用来解释那些外来词语或用汉语难以说清而用外语解释更方便的词，使用频率不高。如中级阶段词语：

幽默：humour　　浪漫：romantic　　圣诞节：christmas　　钢琴：piano

棒球：baseball　　网球：tennis　　艾滋病：AIDS　　瀑布：waterfall

以便：so that ；in order to　　甚至：even　　从而：thus；thereby

还如下面所谈到的初级阶段的“公里”、“平方公里”等词。

12. 利用图形、符号等释义

公里、平方、面积

（1）公里→km，对译。

（2）平方公里→km^2，对译。

（3）面积：2 公里 ×2 公里 =4 平方公里（在黑板上画出平面图）。

生成句子：这个教室的面积是 25 平方米。中国的面积是 960 万平方公里。

难点：km^2的读法，先读平方，再读公里→类推 $10m^2$。

“连”（动词）

（1）先用形象释义，用两只食指互钩做“连”的动作。再出示课文句子：

两节车厢～在一起。

（2）用图形进一步说明下面（3）句子所表示的意思。

（3）生成句子：

京广线把北京和广州～在一起/～起来。

13. 通过选择正确答案解释、理解词义

这是阅读理解中常用的方法，在读写课上也可以一试。如对“靠近”的教学，为了让学生理解这个词的动态义，可用以下方法。

（1）出示相关的题干和选择项，完成选择题练习。如：

汽车向我们靠近。

问：这句话是什么意思？

A. 我们在汽车上。　　　　B. 汽车停在我们面前。

C. 汽车离我们越来越近。　　D. 汽车在离我们很远的地方。

学生选择了 C，表示明白了该词的意思。

（2）生成别的句子，检验及巩固对该词词义的理解，并学会应用。如：

那里危险，别～。

～点儿，就可以看见布告栏上的通知了。

（二）讲解词的用法

词汇教学除了讲解词义，还必须讲解词的用法，这已经成为共识。词的用法就是指词的语法功能，也就是词与词的搭配问题，有时也涉及组词成句的问题。这样做的理由是：

（1）从作为目标语的汉语语言特征看，词组的构成与句子基本一致，词与词之间存在主谓、动宾偏正、述补等各种语法关系，学好了词组，对生成句子会有帮助。

（2）从学生习得汉语的角度看，第一，词的用法、限制、区别、联系等，不像词义那样可以在词典上查到，这些知识词典上往往只有简单、粗略的说明或根本没有说明。如果不讲清楚，会造成学生只明白词义却不会运用的结果。第二，因为不同语言之间的搭配有所不同，对学生进行词语搭配教学，还可避免出现受母语干扰的错误，如汉语可以说“养花、养猫、养大、养活”等，而“养土豆、养花生”之类就是词语搭配的错误。第三，搭配中要用旧词，搭配过程其实就是一个温故知新的过程。正因为此，在教授词语的时候，也应该重视进行词语搭配的教学和练习。

另外，讲解词的用法时还要注意浅显易懂，不要复杂化；要抓住主要问题讲，不要面面俱到。

上面介绍的一些释义方法中其实也用了词语搭配来说明问题，如第6点的“利用词组释义”。这里再举几个初级班的例子：

瓶：教科书第四十四课列出名、量两种词性。相应地可以列举——

名词——酒～、玻璃～、大～、小～

量词——三～酒、五～汽水

批评：教科书第八十课列出动、名两种词性。相应可以列举——

动词——A～B，A～B（什么）：老师～他上课常常迟到。

adv. +～认真地～，经常～

名词——*pron.* / *n.* +～　他的～，老师的～　老师对我的～，

v. +～　接受～

围：教科书第五十五课出现该词，单音节动词。对于这个词，根据它和补语结合较为高频的语用情况，我们先出示～和结果补语、趋向补语的组合，再结合课文中的语法点，利用句子加深理解、巩固记忆。如：

～成、～在——大家～成一个圆圈。

我们把他～在中间。/ 他被我们～在中间。

～起来——我们把他～起来，让他站在中间。

结合该课的语法点，讲解“～+着”在一般句子及连动句中的用法：

中山大学的四周用围墙～着。

大家～着熊猫看。

马路上发生了交通事故，很多人～着看，(我觉得这样不好)。

中级班的例子如下：

分明：形容词。意思是“清楚”或“显然”，多做谓语、状语。与“明明”意思相近，都有“显然”的意思，都做状语，此时可以互换。但“明明”是副词，只可以做状语，不可做谓语，没有“清楚”之义。如：

他这么做，分明是把我不放在眼里。(明明√)

明明是青蛙，偏要叫它田鸡。(分明√)

我的爱恨是很分明的。(明明×)

他是个是非分明的人。(明明×)

三、词语练习和检查方法

词语练习和检查就是通过练习学会运用，特别是熟练掌握复用式词语。有人说，语言是“练”会的，不是“教”会的，这话很有道理。所以，练习是语言学习的关键。

词语练习的设计要科学合理，有针对性，针对词语的语法功能、组合特点、使用对象、句中位置、感情色彩等方面设计练习；练习的形式要多样：注音、听写、词语搭

配、选择填空、选择义项、改错、根据指定词语改写句子、根据指定词语完成句子，等等；练习量要充足，足量的练习才能培养学生的语感，才能使学生逐步熟悉、深刻理解和熟练运用词语。

练习有课堂上的，也有课外的；有每课的小范围练习，有几课的大范围练习；有口头的，也有书面的。总之，课内课外结合、口头书面互补、大小范围交替、多练、常练，才能有好的效果。

关于词汇练习，吕必松先生的《对外汉语教学概论》（1996）提到5种不同的练习：

（一）感知性练习

感知性练习就是对词的感知。要学习生词，首先要从词的读音和形体上反复感知，这是学习词汇的基础。感知性练习包括听音、读音和认字，方法主要有听老师读、听录音、朗读、领读、认读等。

（二）理解性练习

理解性练习主要考察学生对词义的理解是否正确。主要的方法有：说出近义词、反义词，听义说词、听词说义，分析复合词的语义结构，图示词语，用目标语或媒介语示词，给多义词选择合适的义项，选择合适的词语填空，等等。

（三）模仿性练习

模仿性练习主要是模仿词的语音、书写和用法，主要的方法有跟读、临写、模仿造句等。

（四）记忆性练习

记忆性练习主要帮助学生记住词的发音、意义及用法，主要的方法有听写词语、听音填词、听词说义、听义说词等。

（五）应用性练习

应用性练习就是通过词的实际运用来帮助学生掌握词的用法。主要的方法有组词、搭配词语、选词填空、辨别和纠正句子中用错的词语、给词语选择合适的位置、用指定的词语改写句子、用指定的词回答问题、用指定的词语完成句子、造句等。

除了以上诸点，还有两点必须提及：

（1）练习贯穿于整个词汇学习过程，与展示、释义和解释用法交叉进行，而不是专指做课文后的练习。练习与讲授穿插进行，有助于理解和检查，有助于教学交流、及

时发现问题，也有助于防止满堂灌，调动课堂气氛。

（2）听写也是一种练习、检查的方式。听写不是清一色听写词语，只要课堂上教师讲过的都可以在听写中检查，如先写课文中生词，再写相关的量词、宾语、修饰语，组词，写词组，写反义词、近义词，造句等。

以上我们介绍了词汇教学的基本过程。在教学中，我们还得注意“了解学习者汉语词汇偏误情况，熟悉主要语种学习者学习汉语词汇的难点，并提出有效的解决方案”（国家汉办，2007）。通过对偏误的有针对性的纠正，帮助学习者更好地掌握汉语词汇知识。

思考与练习

1. 对外汉语教学课堂上讲授词语一般有几个小环节或步骤？具体是什么？如何操作？
2. 本章介绍的词语释义方法中，你觉得哪些使用起来比较方便、容易？哪些比较困难？为什么？
3. 词语教学为什么要讲解词的用法？请举例说明。
4. 以下是初级阶段《现代汉语教程·读写课本》中某一课的生词，请设计出完整的生词教学方案。

种 zhòng	世界 shìjiè	小汽车 xiǎoqìchē	外国 wàiguó
响 xiǎng	到处 dàochù	老太太 lǎotàitai	鞭炮 biānpào
声 shēng	房子 fángzi	写字台 xiězìtái	外文 wàiwén
国外 guówài	倒 dào	工程师 gōngchéngshī	表示 biǎoshì
兴趣 xìngqù	客气 kèqi	客人 kèrén	酱油 jiàngyóu
醋 cù	味道 wèidào		

5. 下面是一些中级词语，请用常用词、简单句解释意义，并说明用法：
   拜访　别扭　成本　承担　迟疑　纯洁　夺取　缓和　再说　以便
   动不动　怪不得　打交道　不知不觉　供不应求　千方百计　举世闻名
6. 给下列词语设计练习（填空、选择、改写句子或完成句子）：
   精通　举办　亲手　轻视　强烈　启发　起码　特意　所谓　突出
   丝毫　位于　一向　嫌　由　为　于　就　而　凭
7. 给下列近义词设计练习（填空题或选择题）：
   挑选—选择　舒服—舒适　深刻—深入　场合—场所　夸奖—赞扬
8. 根据多义词“好”的义项设计练习：
   A. 优点多、让人满意，跟“坏”相对；　B. 用在动词前，表示容易；

C. 用在动词后，表示完成、实现； D. 用在形容词前，表示程度深；
E. 用在形容词、数量词前，表示数量多或时间长。

本章参考文献

[1] 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999

[2] 国家对外汉语教学领导小组办公室. 高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）[M]. 北京：北京语言文化大学出版社，2002

[3] 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部. 汉语水平词汇与汉字等级大纲 [M]. 北京：北京语言学院出版社，1995

[4] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教师标准 [M]. 北京：外语教学与研究出版社，2007

[5] 李德津. 现代汉语教程 [M]. 北京：北京语言学院出版社，1989

[6] 吕必松. 对外汉语教学概论（讲义）[M]. 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996

[7] 刘珣. 对外汉语教育学引论 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，2000

[8] 盛炎. 语言教学原理 [M]. 重庆：重庆出版社，1990

[9] 王钟华. 对外汉语教学初级阶段课程规范 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999

[10] 徐子亮. 汉语作为外语教学的认知理论研究 [M]. 北京：华语教学出版社，2000

[11] 杨寄洲. 对外汉语教学初级阶段教学大纲 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999

[12] 崔永华，杨寄洲. 对外汉语课堂教学技巧 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1997

[13] 赵新，李英. 对外汉语教学中的同义词辨析 [J]. 华文教学与研究，2000（2）

[14] 周小兵. 第二语言教学论 [M]. 石家庄：河北教育出版社，1996

[15] 周小兵，张世涛. 中级汉语阅读教程 [M]. 北京：北京大学出版社，1999

第九章　语法教学

第一节　语法的含义和类别

一、语法的含义

语法有两种不同的含义，它们之间有密切联系。

（一）语言的结构法则

语法的基本含义是语言的结构法则。具体来说，指最小音义结合体构成上一层单位的组织、结构规则。语言的结构法则包括：语素构成词的规则，如前缀“老”和词根“虎”构成前加式附加词“老虎”，词根“学”和“习”构成联合关系的复合词“学习”；语素和词构成短语的规则，如动词“发”和名词“短信”构成动宾短语“发短信”；词和短语构成句子的规则，如“我”、“给”、“他”3个词和短语“发短信”构成句子“我给他发短信”。

从教学的角度来看，语法通常指一种语言中词形变化和组词造句的规则。语法包括词法（词的构造、变化、分类）和句法（句子的结构、成分、类型）两部分。

（二）对语言结构法则的概括和解释

按这种含义理解，语法就是研究语言结构规律的科学，有时也称为“语法学”。由于概括、解释的内容、角度、方法和程序有所不同，语法学还可以分类，并冠以不同的名称，如历史语法学、比较语法学等。

历史语法学主要研究语法的历史演变，主要采用描写的方法对语法进行历时、纵向的研究。比较语法学主要从语法的角度研究不同语言之间的亲属关系，对不同语言的语法进行共时、横向的描写和比较。比较语法学涉及不同语言之间的关系和异同，对第二语言教学有一定的促进作用。

二、语法的类别

语法的类别很多。这里只讨论跟对外汉语教学语法关系密切的类别。

（一）传统语法和结构主义语法

传统语法分为词法和句法两部分。词法主要研究词的构成和分类，包括构词法、词的形态变化、词的分类；句法主要研究句子的构成和分类，包括句子的六大成分（主语、谓语、宾语、定语、状语、补语）、中心词分析法等。传统语法开始主要以印欧语系为研究对象，词的形态变化和词类研究比较多，句法研究比较少，重书面语而轻口语，有不少值得改进的地方。

传统语法产生的动因就是教育。它比较简明，相对容易学习，一直在中小学教育中占主导地位。传统语法在第二语言教学中影响也很大，一般认为是语法翻译教学法的语言学基础。传统语法往往定出一些规矩，可以这么说，不能那么说。例如，程度副词一般修饰形容词和心理动词（非常干净；有点想家），不能修饰名词和动作动词（＊挺小说；＊十分学习）。因此，有人认为它是规定主义语法。

结构主义语法主要从语言形式入手，对多种语言进行真实描写，力求勾勒出不同语言的不同系统。它使用直接成分分析法，由上到下一层一层切分。如：

语文老师表扬了他。

主谓	
偏正	述宾

结构主义语法开始只描写现代语言，更重视口语形式。结构主义描述的某些语言现象，传统语法可能认为是不规范的。例如，“很绅士”、“挺女人的”，是程度副词修饰名词；“很有钱”，是程度副词修饰非心理动词。当然，对某些所谓不规范的语言现象，结构主义的层次分析法可以做合理的解释。例如，“很有钱”的层次是“很/有钱”，“很”不是修饰动词“有”，而是修饰动宾短语（词组）“有钱”；“有钱”也不是动作动词性短语，而是表示一种静态，所以可以受程度副词修饰。

结构主义语法注重语言结构的真实描述，被认为是描写主义的语法。语言学家使用结构主义语法对逐步萎缩、将要灭亡的多种印地安语言进行描写，取得很大成就。结构主义语法对第二语言教学也有一定影响，被认为是听说教学法的语言学基础。

（二）理论语法和教学语法

1. 理论语法和教学语法的区别

理论语法指各种语言学流派的研究成果。如结构语法反映了结构主义学派理论，生

成语法反映了生成主义学派理论。理论语法的目的，是“建立语言结构的普遍理论或描述各语言的普遍理论框架”。教学语法指为掌握本族语和外语的语法规则而编写的语法体系，有较强的规定性，如早期的传统语法。

许国璋（1988）谈过二者的区别：

> 供语言学研究的语法，目标是明语法的理；分类要求有概括性和排他性；以最少而又足够的例子说明类别；对象是语言研究者，学术兴趣比较一致。教学用的语法，目的是致语法的用；分类不要求严格，以说明用途为主；例子力求详实，本身就是学习的材料；对象是语言学习者，学习条件不尽相同。

由于两种语法的研究对象（客体）有本质区别，因此，对它们的考察角度、研究方法、观测分析工具、探讨及表述范式都有所不同。不同的研究者在研究它们时，当然应将二者区分清楚；相同的研究者在具体操作时，更应该将二者严格区分。郭熙（2001）认为，几十年来，理论语法和教学语法并没有各司其职。我们认为，分工不清的明显表现之一，是将理论语法体系照搬进教学语法，给汉语作为第二语言的语法教学带来一些负面影响。例如，汉语理论语法认为，紧跟在动词后的“了”是“$了_1$”，表示动作完成；句末的“了”是“$了_2$”，表示事件的发生或将要发生。不少教材把这些成果生搬硬套，先教“$了_1$”，然后教“$了_2$”。其实，从习得角度看，学习者往往是先掌握“$了_2$”，后掌握“$了_1$”，应该按照这个顺序进行教学。

因此，如何处理好二者关系尤其是注意区分二者的不同，是非常重要的。第二语言的教学语法则应适应教学需求，强调其实用性。

理论和教学当然有指导与促进的关系。语法教学遇到的难题，合理运用理论语法可以解决其中的一部分。陆俭明（1997）指出：“配价语法理论就很值得从事对外汉语教学的老师学习、了解，这种语法理论会帮助你进一步打开思路，帮助你解释一些其他语法理论难以解释或难以说清楚的语法现象。”并举了李小荣运用配价语法理论对“对于＋$名词_1$＋的/$名词_2$”格式进行合理解释的例子。

留学生在使用“对/对于……”做定语时，有时生成出正确句，有时生成偏误：

a. *对于家乡的/情

b. *对于环境保护的/文章

c. 对于这个问题的/意见

d. *对于经济的/理论

解释这些现象，既涉及语音问题，也涉及语义问题，尤其涉及名词的配价。“对于……”修饰的名词，不能由单音节名词充当，如a句的“情”；也不能由非抽象名词充当，如b句的“文章”。更重要的是，“对于……”修饰的名词，必须是二价名词，即要求有另外两个名词性成分与之联系，“对于”后边的名词，必须是这两个名词性成分之一，而且必须是“针对的对象”。如c句，“意见”常常要求“持意见者”和“意见

针对的对象”与之联系；而“这个问题”就是“意见针对的对象”。d 句的“经济”并非“理论”针对的对象，只是“理论”涉及的内容，因此不能成立。（李小荣，2000）可见，使用配价理论解释上述语法现象和语法规则，可以促进对留学生的语法教学。

理论语法要对教学语法进行指导，解答语法教学提出的一些原则性问题，满足对外汉语教学的需求，势必会对理论语法本身有极大的促进。20 世纪初以来，越来越多的人把英语作为外语来学习，提出不少理论语法和英语母语教学语法难以解决的问题，促使理论语法研究者更多地关注作为外语的教学语法，推进理论语法界和教学语法界有更多的合作，结果是使英语语法研究产生了飞跃性的发展。走进 21 世纪，世界上越来越多的人把汉语作为外语来学习，汉语将成为世界范围内的第二大外语。这将使汉语的理论语法研究和教学语法研究有更多的结合，使汉语语法研究出现一个飞跃。

2. 母语教学语法和第二语言教学语法

教学语法通常可分为对本族本国人的教学语法和对外族外国人的教学语法两大类。

对本族本国人的教学语法是母语教学，主要是传授语法知识系统。教学对象已有内化的汉语语法规则，能够自然用语法规则组词造句连篇，尽管其中许多人说不出这些规则。母语教学语法目的有限，如提高知识水平，通过考试，促进中文外语等专业的教学，搞好文字编辑，做好翻译工作，等等。

对外族外国人的语法，要将语法规则的解释跟词语、句式、篇章的理解、生成结合在一起，使学生在学习语音词汇的同时，掌握用词造句的技能，使汉语交际成为可能和现实。由于教学对象根本没有内化的汉语语法规则，教学主要方式是训练，并通过训练使他们掌握、应用规则，以便用汉语进行有效的交际。语法知识的学习只是辅助性的。

陆俭明、郭锐（1998）分析过学习两类语法的差异：“对汉族学生来说，老师讲的语法规则听了就听了……不会按老师讲的语法规则去说话。外国或外族学生对汉语原先是一无所知，老师怎么教，他们就怎么学，就怎么说，而且本能地要按照老师讲的语法规则去类推。可是一类推就出错。”

赵金铭（1997）探讨过这两种语法的区别，指出：“对中国人的语法是一般性的，粗线条的；对外国人的语法是细密的，管辖范围窄的。”

具体而言，周小兵（2002）提出第二语言的汉语教学语法的 8 个特点：

（1）实用第一。一切从易教易学出发。

（2）形式和意义并重。例如，不但教格式“把 + 名词 + 动词 + 在 + 处所词”，而且要讲清楚语义：动词所指动作的发生，导致名词所指附着在处所词所指位置上，如“把汉字写在黑板上”；避免出现“把汉字学在课堂上”的偏误。

（3）考虑篇章和语用因素。如教“连”字句，如果结合语篇，按照 a 句→b 句→c 句的顺序教，学生很容易掌握：

a. 同事认不出他，好朋友认不出他，连妻子都认不出他了。

b. 同事、好朋友认不出他，连妻子都认不出他了。

c. 连妻子都认不出他了。

（4）语法规则的细化和使用条件的充分。只讲程度副词修饰形容词、心理动词不够。还要讲清楚绝对程度副词（很、非常、挺、有些）和相对程度副词（更、最）的区别和使用条件，如前者不用于比较句（*他比张三很高），后者用于比较句。后者中，双项比较副词可以用于“比”字句（他比张三更高），多项比较副词不行（*他比张三最高）。此外，有的程度副词还有特殊性，如“有点”，在表示静态意义时只跟贬义、中性形容词搭配（有点脏，有点长，*有点干净），带有说话人不满意的态度。

（5）注重描写基础上的解释。（见下面（三）中对“在图书馆看书”的解释）。

（6）语际对比既要考虑个性又要考虑共性。请对比汉、英、越南语：

汉语：我们学校数学系的年轻女教师

英语：the young woman teacher of the math department in our university

越南语：	giáo viên	nữ	trẻ	của	khoa	toán	trong	chúng	tôi
	老师	女	年轻	的	系	数学	学校	我	们

个性是：修饰语汉语都在中心词前面，越南语都在中心词后边，英语则有前有后。共性是：表示性别的修饰语离中心词最近，表示年龄的修饰语离中心词稍远，表示小部门的修饰语更远，表示大部门的修饰语最远。

（7）注重习得研究。孙德坤（1993）的个案追踪调查发现，学习者先习得“了$_2$”，两周后习得“了$_1$”，此后出现混用期。邓守信（1999）的语料库研究显示，英语母语者先习得“了$_2$”，在习得相当数量的动作动词和过去时间词后才能习得“了$_1$”；据此提出了教学建议。

（8）使用统计方法和实验方法。一般语法书常说，双音节形容词可以 AABB 形式重叠，结果不少学生造出“*长得美美丽丽”、“*特特别别的衣服”的偏误。据初步统计，约 70% 的双音节形容词不能这样重叠。

（三）描写语法和解释语法

描写语法，指从某一角度用一定方法对语言结构进行描写的语法。被描写的内容是说本族语的人实际遵循的规则。描写的目的是建立某种理论。如结构语法，主要任务是细致描写某一种语言的结构规则。至于这些结构为什么产生，并不是它研究的任务。描写语法是所有语法的基础。

解释语法，指从多种角度对语法现象进行合理解释的语法，主要解释语法现象和规则产生的原因。解释语法主张综合采用语言学的方法，并兼用社会学、人类学、心理学、逻辑学等多学科方法，来探讨语法现象和规则的来源。

用简单的话来概括，描写语法回答语法规则“是什么”，解释语法回答语法规则

"为什么"。以前国内的语法主要是描写型的研究，主要描写语法现象和规则。20世纪90年代以来，解释语法越来越受到重视，并取得了一些成果。

对外国人的语法教学，当然要让学生了解汉语语法"是什么"，掌握相应的语法规则。但由于大多数学生都不是少年儿童，早已经掌握了本国语法规则，有成熟的思维，常常在学习中思索"为什么"，有时还会提出"为什么"。

教师在教学中当然可以用"约定俗成"来回答"为什么"。但这毕竟不能帮助学生掌握汉语语法。如果教师能知道语法规则产生的原因，能恰到好处地说明"为什么"，肯定能促进学生对汉语语法的学习和应用。即使学生没有问"为什么"，教师心里明白"为什么"，也可以在教学中潜移默化地将"为什么"融在教学中，有利于促进教学，促进学生掌握汉语语法规则。

举一个例子说明描写语法和解释语法在教学中的作用：

甲：小王呢？

乙：在图书馆看书。

描写语法的研究告诉我们，"在"字结构当状语时，句子往往表示谓语所指行为正在进行。如上例，"看书"正在进行中。如果要解答"为什么"，就需要解释语法了。根据解释语法的研究，这个句子是"他在图书馆"和"他在看书"两个句子加合而成的。深层结构中有两个"在"，因语音形式相同，在向表层结构的转换中，合并成一个。转换生成过程如下：

在图书馆＋在看书→<u>在</u>图书馆<u>在</u>看书→在图书馆看书

因此，表层的"在图书馆看书"，其中的"在"一身兼二职，除了表示处所外，还具有副词"在"的功能，表示进行体的语法意义；或者说，表处所和表进行的功能叠加在一个"在"身上。这种解释，可以使学生更快地掌握"在"字结构当状语的作用。

第二节　汉语语法的特点

对于汉语的语法特点，有许多不完全相同的说法。如：汉语是单音节语言，汉语很少像印欧语系的形态，汉语的词序和虚词非常重要，汉语的词类跟句子成分不存在简单的一一对应关系，汉语句子的构造原则跟词的构造原则基本一致，等等。

我们主要探讨对外汉语教学语法，所以主要从语法教学的角度来讨论这个问题。

一、词序和语序重要

汉语的词序和语序很重要。这表现在两个方面。

（一）某些语义成分的位置比较灵活

先看例句：

a. 他买了那本书。 b. 他那本书买了。 c. 那本书他买了。

上述句子的语序，很多语言不全有。例如：a 类，韩语和日语没有；b 类，越南语、印度尼西亚语没有；c 类，韩语有，但宾语后边要用宾格标志。

汉语这种现象只是表面现象，从根源上看则跟汉语句子结构的特点有关。不少学者认为，汉话句子结构特点是话题凸显，即句子结构是“话题—说明”，而非“主语—谓语”。只要是话题（陈述对象），无论是施事、受事、非施事非受事（时间词、处所词、介词结构等）都可以成为话题放在句首。如：

a. 今天星期四。 b. 桌子上放着一本书。 c. 在这个地方可以休息。

话题跟说明之间没有严密的语法关系，关联也比较松，不像印欧语系中主语、谓语的关系那么密切。

（二）语序变化隐含逻辑关系的变化

前边说语序比较灵活，并不等于说语序可以随意变化。恰恰相反，在许多场合下，语序不同，往往显示了语义语用的不同。这正是汉语词序语序重要的第二个表现。请看下面的句子：

a. 张三到图书馆拿书。 b. 张三拿书到图书馆。

a 句的“到图书馆”比“拿书”早发生，b 句的“拿书”比“到图书馆”早发生。这种现象跟汉语语法的时间逻辑依据相关。“两个句法单位的相对次序决定于它们所表示的概念领域里的状态的时间顺序。”（戴浩一，1988）即某一事物、状态、动作先发生，相应的语言单位在句子里也先出现。

语法的时间逻辑有时还会影响句子的可接受性。如：

a. 他把黑板上的字擦了。 b. *他把黑板上的字写了。

c. 他写字写在黑板上。 d. *他擦字擦在黑板上。

a 句的“字”在“擦”之前存在，句子成立；b 句的“字”在“写”之前应该不存在，句子不成立；c 句的“字”在“写”之后存在，句子成立；d 句的“字”在“擦”之后应该不存在，句子不成立。

此外，语序不同，还影响着名词短语的泛指和特指：

a. 我买了一本书。 b. 那本书我买了。

动词前面的名词倾向于是特指，动词后面的名词倾向于是泛指。再如：

a. 客人来了。 b. 来客人了。

a 的“客人”，说话人、听话人都知道是指某个或某些特指的人；b 的“客人”，听话人

并不知道是什么人。名词短语的特指、泛指通过语序来区分，许多语言没有这一特点。如：

越南语：a. Khách đến rồi b. Có khách đến
词译： 客人 来 了 有 客人 来［用“有”表示泛指］
印度尼西亚语：a. Tamu sudah datang. b. Ada tamu.
词译： 客人 已经 来 有 客人［动词不一样，凭有无助词进行区分］
韩语：a. 손님이 오셨다. b. 손님이 오셨다.
词译： 客人主格 来了 客人主格 来了［完全一样，只能凭语境区分］

泰语的成分、语序跟越南语一样。

二、修饰成分的位置比较固定

汉语的修饰成分一般都在被修饰成分前边，无论是定语还是状语。如：

漂亮衣服/三件衣服/刚买的衣服/那本书
三件漂亮的衣服/三件刚买的漂亮衣服
常常学习/努力学习/跟同学一起学习/上个月常常跟同学一起努力学习

相比之下，许多语言跟汉语不同。对比“三件漂亮衣服”和“那本书”的说法：

印度尼西亚语：tiga potong baju yang bagus/buku itu
词译： 三 件 衣服 的 漂亮/书 那［无量词］
越南语：ba chiếc áo đẹp/quyển sách đó
词译： 三 件 衣服漂亮/本 书 那
韩语： 예쁜 옷 세 벌/그 책
词译：漂亮的 衣服 三 件/那 书［无量词］

不考虑量词的有无，印度尼西亚语和越南语的数（量）词在被修饰语之前，形容词在被修饰语之后；韩语跟印度尼西亚语、越南语正好相反。而泰语的语义成分、语序为“衣服漂亮三件/书本那”，数（量）词和形容词都在被修饰语之后。印度尼西亚语、越南语、泰语的指示词都在被修饰语之后，泰语的量词也在被修饰语之后。

三、有一些特殊词类和特殊的词

相对另一种语言来说，每种语言都有自己的特殊词类和特殊词。学英语的中国人觉得冠词、不规则动词和众多的介词比较特殊；学汉语的外国人则要花大力气学习语气词、量词、方位词等。

（一）个体量词

汉语有几百个量词，跟数万个名词搭配。《现代汉语常用量词词典》（殷焕先、何平，1991）列了780个量词。对大多数的量词，学生要一个一个地学习、掌握，难度很大。

值得我们注意的是，在所有量词中，有一部分是度量衡单位词，如：

尺 丈 厘米 米 公里 克 公斤 吨 两 斤 升 立升 秒 分钟 小时

还有一部分是名词借用为量词，如：

杯（一杯酒） 桌（两桌菜） 屋子（一屋子人）

这两类词在绝大多数语言中都有，并不是汉语特有的。汉语（包括汉藏语系中的一些语言）所特有的量词，主要是个体量词。如：

本 台 辆 张 粒 棵 颗 株 根 支 把 幅 盏

这些量词跟个体名词的结合关系相对比较稳定，是印欧语系的语言里所没有的。因此，对母语没有这些量词的学生来说，它们就成了汉语学习的难点。

当然，根据量词的词义类别和形式，根据与所搭配的名词的语义特点，对个体量词进行某些概括，也不是不可能。如“把”多用于有扶手或柄的长形物体，如刀子、尺子、钥匙、雨伞、牙刷等。但是第一，这样的教学必须在学生学习了一些量词和许多名词之后；第二，符合这些搭配说明解释的，只是量词中的一小部分。为什么同样是有扶手或柄的长形物体，如“勺子”却不用“把”而用“个”呢？“冰棍”不用“把”而用“根儿”呢？而不一定是有扶手或柄的长形物体，像“椅子”，为什么又用“把”呢？

个体量词的使用，虽然在印欧语系中很少，但在一些语言中也有。如韩国语、日语、越南语、泰语等。针对这些学生的个体量词教学，相对要容易一些。但要注意，在诸如韩国语、日语、越南语、泰语等语言中的量词，跟汉语的量词也不是一一对应的。如越南语在动物名词前，只用量词“只”。

（二）语气词

汉语语气词很重要，也很难学。原因很多，如语气词“呢”的使用：问话人可能只问一半，疑问点常常要根据语境因素来确定，等等。如：

a. 我买了，你呢？

b. 小王呢？

c. 你什么时候买呢？

d. 我正找着呢。

e. 我那媳妇儿，厉害着呢！

虽然5个句子都有“呢”，但它们的作用不同。生成、理解这些句子，要靠句中其他语言单位和整个语境。a句要依靠语言情境，即前一句话来理解。b句要依靠交际情境来理解。c句的“呢”其实不承担疑问功能，只是使句子的疑问不那么突兀，起缓冲疑问语气的作用。d句的“呢”跟“正、着”一起表示动作的进行。e句的“呢”跟“着”一起表示程度高，并根据语境的不同带有不同的语气。

比较特殊的语气词还有不少，如句末的“了”、“来着”、“啊”、“吧”、“吗”等。

（三）方位词

跟英语对比可以发现，相同的方位概念，英语用介词短语表示；汉语除了用介词，还要用方位词。如：

在桌子上　on the table

在桌子下　under the table

在政治上　in politcs

在……基础上　on the basis (of) …

可以看出两点区别：

（1）介词短语英语只是“介词（+冠词）+名词”，汉语却是“介词+名词+方位词”。不用方位词，有些句子就不能成立。如：

*他住在楼。//他住在楼上。

*他躺在沙发。//他躺在沙发上。

（2）有些句子，英语使用不同的介词，显示不同的语义、功能区别。汉语里有时介词一样，靠不同的方位词体现这些区别，如：on the table—在桌子上，under the table—在桌子下。有时则无法区别，如：on the table—在桌子上，in politcs—在政治上；只是因名词的不同，前者表示处所，后者表示方面。

因此，有学者（刘丹青，2003）认为汉语的方位词其实是后置词。它们有时跟前置词（介词）一起构成一个框架（在……上/下），有时单独跟前边的名词性词语构成短语（家里，地上）。

（四）介词

现代汉语的介词有60多个，比英语中的介词少得多。但相对于外语，这些介词却有不少特点。

有两种情况。一种是特殊介词，数量不多，最典型的是“把”，还有“被”、“在”等。介词“把”，在许多语言中没有相应的词。它主要是引出动作的受事，但还有其他功能，如引出施事（把个凤丫头给病了），使役对象（把她哭成了泪人儿）等。还有，

什么时候使用，什么时候不用，也没有完全研究清楚。因此，外国学生学习“把”时，觉得非常困难。

另一种情况是一些近义介词。如表示方向、对象类的介词，就有“朝、向、往、给”等，既有相同之处，又有不同之处。

四、狭义形态少

这一条主要是跟印欧语系对比得出的。这里只谈典型的几条。

第一，名词没有性、数、格。汉语部分指人或指动物的名词后可加“们”，但此时也不等同于印欧语的数。我们可以简单对比一下“们”和英语的 s。有些区别前人已经谈得很多。例如，汉语的“们”只能加在部分指人或指动物的名词后边，结合面比英语的 s 窄得多；汉语没有“三个教师们”的说法，即名词后加“们”和名词前的数量词不能同现，英语的数词和 s 可以同现（three teachers）。

值得注意的是，某些部分指人名词后加“们”，跟英语的“N + s”功能也不同。请对比：

a. 学生们坐了下来。　// The students sat down.

b. * 我在校园看见同学们。// I saw the students on the campus.

a 句的“学生们”和 students 都是主语，句子都可以成立。b 句“同学们”和 students 都是宾语，英语可以说，汉语不能说。由此可见，汉语的“们”跟英语表复数的 s 不同，不是典型的复数形式。

第二，汉语代词没有性和格、人称代词与物主代词的区别。

第三，汉语动词没有形态变化。例如，虽然动词有“着”表示体态，但它与英语的-ing 有很大的差异。以前的语法书常常讲，汉语有两个“着”，“着$_1$”表示行为动作的进行，“着$_2$”表示状态的持续。但在语言实际中，“着$_1$”单独表示行为动作进行的情况比较少。请对比：

他睡着觉呢。/ 他睡觉呢。/ * 他睡着觉。

相对来说，表行为动作进行的功能，大多由动词前的“在、正在”承担。

五、特殊的动词结构

（一）动补结构

汉语的“动词 + 补语”结构，对许多外国人来说，很像一个完整的词。而且，补语有多种类型。先看汉语的例子：

小偷打破了窗子，撬开门，拿走了值钱的东西。

句子中的动补结构，不同语言有不同的对应形式。如：

英　语：broke, forced the door open, got away with…

印度尼西亚语：memecahkan

打破　（me-表示动作结果，相当于“破”）

韩　语：창문을　　깨고，……

窗子－宾格　破－连接语尾……［没有具体行为“打”］

英语或用一个动词（broke），或用“动词＋名词＋动词”结构（forced the door open），或用“动词＋副词”结构（got away with）；印度尼西亚语用一个合成词；韩语用“名词＋后置词＋表示结果的动词（相当于汉语补语）”；泰语的语义成分和顺序为：“打窗子破，撬门开，拿东西值钱走”：它们都用“动词＋名词＋动词（结果）”结构。

再看可能补语的区别：

汉语：打得破/打不破［动1＋得/不＋动2　行为＋能/不能产生＋结果］

英语：breakable / not breakable

印度尼西亚语：bisa dipecahcan　　tidak　bisa　dipecahcan

能　破 di-表被动　　不　能　破 di-表被动

韩语：깰 수 있다 / 깰 수 없다 / 못 깬다

破　能　/　破 不能　/ 不能　破［没有具体行为“打”］

英语用形容词；印度尼西亚语用“动词（＋否定词）＋助动词＋动词”结构；韩语无须用动词“打”，“破”加助动词词组即可；泰语的语义成分和语序是“能打破/打不破”，肯定式用“助动词＋动词＋动词”结构，否定式跟汉语接近。

对比可知，汉语的动补结构跟许多语言中的对应成分形式不同。它既是汉语语法的特点，又是外国人学习的难点。

（二）动宾离合词

动宾离合词指下面一些语言单位：

见面　鞠躬　洗澡　跑步　结婚　帮忙

它们看起来像一个词。但跟一般动词相比，它们有一些非词的特点：①表体态的词语往往放在中间，而不是放在最后；②中间还可以插入表数量、性质的词语。如：

见了面/ 见了两次面　　鞠过躬/鞠过一次躬　　洗了澡/洗热水澡

跑着步呢/跑了半小时步　　帮了忙/帮了我一个大忙

在某种条件下它们还可以错位，即后边的单位移位到前面。如：

这个面我不见　　澡洗完了　　你的忙我一定帮

因此，不少人认为它们介乎词和词组之间，既有词的特征，又有词组（短语）的特征，因此被称为离合词。还有其他一些叫法，如短语词等。

这些语言单位，如果把它们看做词，“了、着、过”等动态助词和一些数量结构、

动作对象就应该放在后面；但这样一来，往往出现偏误。如：

＊见面过/＊鞠躬着/＊鞠躬了两次/＊跑步了三千米/＊帮忙同学/＊洗澡小孩

这些词跟不少语言中的对应单位有差别，体现了汉语的特点。

六、句子成分跟词类既对应又不对应

所谓对应，指多数情况下，主语、宾语还是由体词性成分承担，谓语还是由谓词性成分承担。这些基本上跟印欧语系的语言差不多。

所谓不对应，指在狭义形态不改变的情况下，谓词性成分可以当主语、宾语，体词性成分可以当谓语。如：

说起来容易，做起来就难了。

去有去的好处，不去有不去的好处。

艰苦让孩子们更早地成熟。

我们都主张考试，但我反对明天考试。

听说暑假跟老师一起去四川旅游，我觉得特别兴奋。

今天国庆。

小王江浙人，长脸，细眼睛。

充当状语的除了副词，还有形容词，如：

院领导认真讨论了这个问题。

当事人非常详细地讲述了事情经过。

在许多语言中，谓词性成分也可以当主语、宾语，但必须有形态变化或其他形式标志。

第三节　语法教学的原则

《国际汉语教师标准》提出的语法教学的基本原则，明确提出要注重结构、语义、功能相结合的汉语语法教学，注重针对学习者的语法偏误进行语法教学。以下结合《国际汉语教师标准》提出的若干原则进行讨论。

一、语法教学的目的

教学目的往往会影响教学内容和教学方法。我们在语音教学时谈到，语音教学的目的至少有 3 个。语法教学也类似。

（一）用汉语交际

将语法规则的解释跟句式以及篇章的理解、生成结合在一起，使学生在学习语音词汇的同时，掌握用词造句以及连句成篇的技能，使汉语交际成为可能和现实。如对汉语进修生的教学，汉语言本科一、二年级学生的教学，目的就是用汉语进行交际。

（二）教汉语

此种目的的语法教学，是为了培养汉语教师，让他们能对非母语者有效地进行汉语语法教学。《国际汉语教师标准》在标准6.5中明确指出："教师能了解汉语语法教学的基本原则，具备讲汉语语法知识传授给学习者的能力和技巧"。并在"基本能力"中具体列举了7点：

（1）熟悉并掌握汉语语法的基本知识和特点，了解并准确运用描写汉语语法规则的概念、术语等。

（2）了解和熟悉汉语教学语法的体系、内容，熟悉汉语语法项目的选择、等级划分与排列等。

（3）能根据学习者不同的学习目的、汉语水平，制定不同的汉语语法教学方案。

（4）熟悉并掌握汉语语法的主要特点，并能运用适当的教学方法和技巧进行教学。

（5）了解学习者学习汉语语法偏误的情况，熟悉主要语种学习者学习汉语语法的难点，并能提出有效的解决方案。

（6）能够恰当选用不同的教学策略、方法和技巧进行语法教学。

（7）具备根据不同学习者、不同教学环境对汉语语法教学方法加以综合、发展和创新的能力。

此种目的的语法教学，适用于对外汉语教学专业的本科生、汉语国际教育硕士专业学位生和对外汉语教学方向的硕士生、博士生，适用于汉语作为第二语言/外语的教师培训，包括国内教师培训和国外教师培训。

（三）研究汉语

此类教学的目的是让学习者能从事汉语语法研究。要求在前两条的基础上，进行发现研究课题、搜集研究材料（尤其是各种语料）、使用多种研究方法和手段科学分析问题和解决问题等方面的教学和训练。如对汉语言文字学专业的研究生，语言学及应用语言学专业对外汉语教学方向的硕士生、博士生，汉语国际教育硕士专业学位生的教学。

从对外汉语教学来说，语法教学的主要目的是前两点。对绝大多数学生来说，主要是第一点。

二、语法教学的内容和语法项目的选择

《国际汉语教师标准》提出要注重循序渐进、复式递升的语法教学。教师要熟悉教学语法的体系和内容，熟悉汉语语法项目的选择、等级划分与排列。

（一）教学内容

语法教学的内容可以分成以下几个大类：

（1）词的构成（语素和语素构成词）规则；

（2）词类划分；

（3）词和词构成词组的规则；

（4）词和词、词和词组、词组和词组构成句子的规则；

（5）单句构成复句、句子构成语篇的规则；

（6）语法形式和语义表达的关系和规则；

（7）形式、语义和语用功能的关系和规则。

（二）语法项目的选择

语法项目的选择进一步涉及“教什么”的问题。可以分为两类：

1. 体现语法体系总体特征的项目

在教一种语言的语法时，当然要选择体现这种语言语法体系总体特征的语法点。如第二节谈到的汉语的语序、修饰语的位置、一些比较特殊的词、动词结构等。

另外，词的构成方式、词类的划分和划分标准、句式成分和句子类别等，都能体现汉语的总体特征。如汉语句子按功能分有 5 种句式——陈述句、疑问句、祈使句、感叹句、呼应句，按谓语类别分有 4 种句式——体词谓语句、动词谓语句、形容词谓语句、主谓谓语句；汉语的疑问句按结构分有 4 种句式——是非问句、特指问句、选择问句、正反问句。

此外，一些特殊的表达方式也是必须选择的语法点。

2. 学习难点

学习难点应作为必选的语法项目。问题是如何确定难点。一般说来，应该通过语言对比，通过教学实践，找出学习难点。学习项目往往可以分成难度等级。如：

（1）低难度项目。指母语和目的语相同或基本相同的语法项目。如名词类，再如表示等同的“是”字句。对低难度的语法项目，可以不讲或少讲。

（2）中等难度项目。指语法项目部分对应，部分不对应。如汉语的被动句和英语的被动句。英语被动句都有标志。汉语有一些被动句用“被、给、叫、让”等标志；有一些被动句没有标志，称为意义被动句，如“饭做好了”。此外，即使是有标志的被

动句，也可能是部分对应，部分不对应。如汉语“被”字句和英语 be + Ved + by + NP 的句式。

（3）高难度项目。可以分成几小类：

第一小类，母语没有、目的语有的语法项目，如汉语的个体量词、“把”字句，许多语言没有，学习难度很高。

第二小类，母语的一个项目对应于目的语两个或两个以上的项目。如英语的 little，对应于汉语的“一点”、“有点”。再看“多”的对比：

英语：more than 5 years old/more than 50 years old

越南语：Hơn năm tuổi/hơn năm mươi tuổi
多 五 岁/多 五 十 岁

汉语：5 岁多/50 多岁

很明显，汉语“多”在单位词后边；跟“多”对应的词语，英语和越南语都在数词前边。其形式有显著区别。

如果既有形式差异，又有语义区别的，难度更大。请对比：

汉语：10 岁多/10 多岁

英语：more than 10 years old

越南语：hơn mươi tuổi
多 十 岁

其中，英语、越南语用一个形式表达两种语义；汉语两种形式分别表达两种语义：

a. 10 岁多（10 岁到 11 岁之间）

b. 10 多岁（超过 11 岁，不到 20 岁）

这两个意思在英语、越南语中只用一个句式表达。母语一种形式对应于目的语两种形式，难度高。

第三小类，表层相同、深层不同的语法项目。如：

来客人了。　　客人来了。

前一句的“客人”是不定指的，即说话人原来不知道、听话人更不知道的客人；后一句的“客人”是定指的，即说话人和听话人都知道的确定的客人。

中等难度和高等难度的语法点应该作为教学中的语法项目。

三、语法点的排列次序

语法点的排列次序，涉及先教什么、后教什么的问题，也就是《国际汉语教师标准》中指出的“熟悉语法项目的选择、等级划分与排列”。可以分几点来讨论。

（一）由易到难

由易到难是一般教学的次序。问题在于：在对外汉语教学中，哪些语法点比较容易，哪些语法点比较难，衡量的标准是什么？

测定语法点的难度，不仅要从语言学的角度考虑其语义、结构的难度，还要从交际的角度考察其使用难度，从心理学的角度考察其学习难度。如下面两个语言单位：

A. 把书打开　　　B. 把书放在桌子上

从结构上看，A 片段比较短，包含 4 个词，补语只由一个动词构成；B 片段比较长，包含 6 个词，补语由 3 个词构成的介词结构充当。从语言结构上看，B 显然比 A 难学。因此，有的等级大纲就将 A 列为甲级项目，认为应该先教；将 B 列为乙级项目，认为应该后教。

施家炜（1998）根据北京语言大学汉语中介语语料库的资料统计发现，即使先教 A，后教 B，学生也是先掌握 B，后掌握 A。原因在于从学习和使用的角度看，B 比 A 要容易学。这可以从几方面讨论：①B 是强制性“把”字句，它的意思不用“把”字句很难用其他句式表达（“他放书在桌子上”不能成立）。A 是非强制性“把”字句，意思很容易用以前学过的非“把”字句表达（“他打开书”）。因此，A 句式可以回避而不出现偏误，B 句式很难回避。②由于第①点的存在，留学生听到的 A 句式就比较少，B 句式比较多。由于输入少，A 句式掌握起来就难一些。这跟使用频率有关。③教学过程中，A 句的意思是一个物件本身的变化，动作性没有那么强，那么大；B 句的意思是一个物件的位置变化，动作比较大，动作性强。从引起学生注意力这个角度看，B 句式表达的意思比较容易演示和操练，容易教，容易学。

（二）从交际出发

从交际出发是功能教学法的原则。具体来说，就是跟最基本交际密切相关的语法点先教，关系不那么密切的语法点后教。

例如，理论语法认为：“了”可以分为“$了_1$”和“$了_2$”；“$了_1$”放在动词后边，表示动作行为的完成，如“他买了一本书”；“$了_2$”放在句子末尾，表示事件、情况的发生或将要发生，如“他去北京了”、“吃饭了”。以前的对外汉语教材通常按照理论语法的顺序，先教“$了_1$”，再教“$了_2$”。但学生的习得顺序正好相反。

邓守信（Shou-hsin Teng，1999）根据台湾师范大学第二语言中介语数据库进行的统计发现，母语为英语的汉语学习者往往较早习得“$了_2$”，再经过几周的时间后才习得“$了_1$”；尽管教师是先教“$了_1$”，后教“$了_2$”。他认为，根据习得情况，应该尽可能早地教“$了_2$”，“$了_1$”则要在学生掌握了相当数量的基本动词和类似“昨天、上个星期、今天早上”等时间词后才教。

这里就涉及交际性问题。留学生在学习了很简单的句子后，就可以在句末加“了$_2$”，使句子表达更为丰富。如：

a1. 我是留学生。　　a2. 我是留学生了。

b1. 我们是朋友。　　b2. 我们是朋友了。

c1. 现在十点。　　c2. 现在十点了。

d1. 今天星期五。　　d2. 今天星期五了。

e1. 他说汉语。　　e2. 他说汉语了。

f1. 他用词典。　　f2. 他用词典了。

上述句子中，左边的都是留学生较早学习并掌握的句子。只要加上“了$_2$”就可以变成右边的句子，意思有所变化。但右边的句子中，a 句、b 句的“是”后一般不能用“了$_1$”。c 句、d 句是体词谓语句，也不能用“了$_1$”。e 句、f 句的动词后边可以用“了$_1$”，但光加一个“了$_1$”句子的可接受性有问题（*他说了汉语；*他用了词典）。必须在句内加上一些成分，或加上另一个分句。如：

e3. 他说了汉语，但我听不清楚。　　f3. 他用了我的词典。

显然，这两句对刚学汉语的留学生来说，难度太大。

从这个角度看，“了$_2$”对刚学汉语的留学生来说，交际性要比“了$_1$”强。留学生如果掌握了“了$_2$”，可以在原有基础上进行更多的交际。“了$_1$”的使用则要受到较多的限制。

（三）参照使用频率

语法点的使用频率跟它的交际迫切性相关。一般来说，交际迫切性强的，使用频率就可能高。因此，语法点教学的先后次序也可以考虑其使用频率而定。

如“着”的教学。描写语法的研究，通常将“着”分为“着$_1$”和“着$_2$”。前者表示动作行为的进行，后者表示状态的持续。较早的对外汉语教材多是先教“着$_1$”，后教“着$_2$”。但从实际运用来看，“着$_1$”的使用频率较低，“着$_2$”的使用频率较高。“着$_1$”常常跟其他成分如“正（在）、在、呢”一起表示进行，“着$_2$”常常独自担任表示持续的功能。此外，表示进行的功能往往可以由“正/正在”独自承担。

因此，在对留学生的教学中，应该先教表示持续的“着$_2$”，后教表示进行的“着$_1$”。

此外，使用频率有时也跟难度相关。使用频率高的，学生经常接触，输入多，输出也相应较多，比较容易学习和掌握；使用频率低的，学生很少接触，学习起来可能困难一些。

（四）相关语法点组成系列

如表示比较的句式，有等比句式、差比句式。为了讨论方便，我们将先出现的称为

被比较项，写作 A，后出现的称为比较项，写作 B。如“我比他高”写作“A 比 B + 形容词”。

等比句式可以分成好几类，如：

他跟小王一样。

他跟小王一样高。

他有小王那么高。

差比句式起码可以分成两类：一般差比句和度量差比句。一般差比句如：

他比小王高。

他没有小王高。

度量差比句可以分成清晰度量差比句和模糊度量差比句。前者如：

他比小王高两公分。

后者如：

他比小王高一点。

他比小王高得多。

此外，一般差比句还有两种特殊句式。一种是预设差比句，如：

媳妇儿比女儿更亲。

今年夏天，北京比广州还热。

这类句子中用了“更”、“还”等副词，表示一种预设义：比较项 B 已经具有形容词表示的性质、状态。如第二句，预设是“广州夏天热”。

另一种是话语否定式，如：

他不比小王高。

这类句式从形式上看，好像是“他比小王高”的否定式。但在意义上跟“他比小王高”构成反义关系的，是“他没有小王高”。“他不比小王高”一般用于话语否定，往往是否定对方的话、别人的话或一种看法。如：

甲：他比小王高。

乙：他并不比小王高。他长得瘦，而小王太胖，看起来好像他高一点。

否定一种看法的如：

女性并不比男性差。

句子否定的是一种观念：女性比男性差。尽管这种观念在近上下文里可能并没有以话语形式出现，但它存在于许多人的脑子里。

以上举了几种比较句。实际语言中的比较句更多。如心理动词、述补词组充当谓语的“比”字句：“他比我更喜欢运动”，“他比我跑得快”。这么多句式当然要在好几课里教，但最好在教的时候形成一个有序的系列。例如：

等比句→一般差比句→预设差比句→度量差比句→差比句话语否定式

在全日制教学模式中，前4种句式可以在第一年教，最后一种句式最好在第二学年教。现在一些教材把差比句话语否定式跟一般差比句一起教学，学习者难以掌握，还可能诱发出以下偏误：

a. *他比我不高。

b. *北京没有比哈尔滨冷。

c. *这件红衣服比那件绿衣服贵，那件绿衣服不比这件红衣服贵。

c句看单句似乎没错，结合上一句就可以看出毛病，是语义偏误。

（五）复杂的语法点分阶段教学

例如，“了”可以分为动词后边的“$了_1$”和句末的“$了_2$”。这两个“了”都是一个语音形式，语法意义有相似之处，写法也相同。但放在一起教难度太大，学生不容易掌握。比较好的办法是，先教“$了_2$”，经过两三周时间，让学生完全掌握了“$了_2$”，再教“$了_1$”。这样，不会人为地增加学习难度。

再如，包含“着”的句型在初级阶段可能出现以下几种：

句型1　主语＋动词－着（大家说着，笑着，……［动态］//教室的门开着［静态］）

句型2　主语＋动词－着＋宾语（他拿着很多花）

句型3　处所主语＋动词－着＋宾语（存现句：墙上贴着红双喜字）

句型4　主语＋处所状语＋动词－着（出租汽车在楼前停着）

句型5　主语＋动词1－着＋动词2（＋宾语）（连动句：她坐着发言呢/听着音乐聊天）

这5个句型在难度上有一定区别。前4句都只有一个动词，其中，存现句体现出汉语特点，有一点难度；句型4动词前有状语，跟句型3有变换关系（出租汽车在楼前停着→楼前停着出租汽车）；句型5包含两个动词，比前几个句型难一点。这5个句型在教学中是应该在一课中教完，还是分开几课教？

我们考察了3本教材，发现不同的教材处理不同。《初级汉语课本》（北京语言学院来华留学生三系，1987）包含句型3、句型4、句型5，前两个句型在第二册43课教，后一个句型在45课教；《现代汉语教程·读写课本》（李德津、李更生主编，1989）包含句型1、句型2、句型3、句型5，头两个句型在第二册51课教，句型3在52课教，句型5在54课教；《汉语教程》（杨寄洲主编，2000）列出句型1、句型3、句型5，都在第二册下的47课教。前两本教材的处理相对好一些，将几个句型分开教，先教简单的，再教复杂的；后一本教材处理过于集中，学习难度偏高（周小兵，2003）。

第四节　语法教学的方法

一、情景化教学

《国际汉语教师标准》要求在进行语法教学时，注重在交际活动中进行，并注重师生的互动性、多样性和趣味性。这离不开情景化教学。情景，原指话语出现和使用的特定场合。情景化教学，指利用和创造特定句子或更大语言单位出现的情景，使学生沉浸在丰富的、自然或半自然的语言习得环境中，接触、输入、习得相关的语言材料，并生成、输出相应的话语。情景化教学可以用在词汇教学中，也可以用在语法教学中。下面分几点讨论。

（1）利用人的情景。如在教“比”字句时，可以直接用班里学生作为语法解释和语法练习的材料。学生根据班上同学的真实情况来理解、生成“比”字句，效果会很好。

（2）利用事物。如学习方位表达时，可以利用教室的实物让学生理解并造句：

窗户在左边，门在右边。黑板在老师后边。空调在窗户旁边。

（3）利用动作。如教“把”字句时，可以一边做动作，一边解释：

把书放在桌子上。把纸撕成两半。把门打开。把窗户关上。

在做练习时，可以老师发指令，让学生做相应的动作；然后老师做动作，让学生用“把”字句描述。结果补语句也可以用类似的方法教学。

二、生成式教学

生成式教学的出发点是：复杂句式是由简单句式扩展或紧缩而成；教学中可以将经过压缩或扩展的句型回复原状，使学生容易学习和使用（周小兵，1996a）。

（一）扩展式生成

由简单句（包括单词句）逐步扩展为复杂句。最常见的如：

我学习汉语。

我跟阪田慧一起学习汉语。

我跟阪田慧一起在中山大学学习汉语。

我跟阪田慧一起在中山大学用语音室学习汉语。

……

主要训练状语的使用。具体训练时，可以两人一组，一人一句，越拉越长，看谁接不

下去。

这种方法也可以用于复句教学。例如，老师说一个起始句，让同学一个接一个地说出表示同一种关系的后续分句：

a. 这本词典看起来不错，……

b. 就是词语少了一些。

c. 可惜印刷不好。

d. 但是汉语的说明太简单。

e. 不过价钱有点贵。

……

也可以让学生一个接一个地说表示不同关系的后续分句：

a. 这本词典不错，……

b. 那本词典好像不太好。(并列)

c. 而且价钱也不贵。(递进)

d. 但我没有钱买。(转折)

e. 许多同学都买了。(前因后果)

f. 因为有双语解释。(前果后因)

……

(二) 紧缩式生成

较长的语言单位，通过删除、替换等方式，逐步紧缩为较短的语言单位。需要指出的是，跟较短的语言单位相比，有些较长的语言单位反而容易理解。因此，紧缩式教学对留学生来说，也是由易到难。

举一个“连”字句教学的例子：

a. 他的钱被抢了，皮鞋被抢了，连穿的衣服都被抢了。

b. 他的钱、皮鞋被抢了，连穿的衣服都被抢了。

c. 他连穿的衣服都被抢了。

虽然 c 句比 a、b 两句要短，使用频率在现代汉语中最高，但对留学生来说，它最难理解。光用“强调说”来解释，留学生不容易明白。如果先讲 a 句，再讲 b 句，最后讲 c 句，学生容易明白。因为通过跟前边两个或一个分句的对比，最后的分句自然有强调的意味。省略前面的成分，就成了 c 句。这种紧缩式生成的讲解不但学生容易懂，也符合语言的演变规律。从历时看，近代汉语先有 a、b 类句式，然后才出现无对比成分的 c 类句式。

再看“居然”的例子（方平禄，2002)：

a. 那个问题已经解释了两遍，我以为他清楚了，可他居然还不明白。

b. 那个问题已经解释了两遍，可他居然还不明白。

c. 那个问题我以为他清楚了，可他居然还不明白。

d. 那个问题他居然还不明白。

a 句是一个复句形式，在包含“居然”的分句前有两个分句：头一个表示初始的客观事实，第二个表示由头一句可能引起的结果，含“居然”句则表示跟第二句相反的事实。这就是“居然”出现的条件。可以说，b 句、c 句、d 句都是 a 句的省略形式。

在实际语言中，可能 d 句的频率比前面 3 句高。但一开始就讲 d 句，学生不容易了解和掌握“居然”的用法。如果先讲 a 句，再讲 b 句、c 句，最后讲 d 句，通过对比，学生就比较容易掌握“居然”的用法了。

三、对比教学

（一）汉外对比

1. 不同点对比

汉外对比当然要讲汉语跟学生母语的区别。请对比下面的句子：

汉语：他昨天坐火车去上海了。

英语：He went to Shanghai by train yesterday.

时间状语汉语在动词前面，英语在句末；表示工具的成分汉语用动宾词组，也在动词前面，英语用介词短语，在动词后边。虽然状语位置不同，但两种语言形成镜像关系：

汉语：时间状语 – 工具成分 – 动词

英语：动词 – 工具成分 – 时间状语

将这些不同点讲述清楚，有利于学生克服负迁移，掌握汉语相关的语法规则，正确使用汉语。

2. 相同点对比

不同的语言之间其实还有许多共同点。如汉语和英语，下列句型是一样的：

他学日语，我学汉语。/ 他是学生。

给英语为母语的学生教这些句子，完全可以通过共同点的比较来进行。

各种语言都有自己的语法特点，但人类语言在语法方面有不少共同点。注意共性，可以通过对比更清楚地描写汉语语法，可以有效地指导教学，利用学生母语的正迁移，从已知导向未知。

如汉语“不再”和“再不”的区别，大致对应于英语的 no longer 和 no more。请看例句：

他不再住这儿了。He is *no longer* living here.

我再不到那儿去了。I will go there *no more*.

英语的 no longer 把现在的情况和过去对比，时态以现在时为多，有时也用过去时或将来时；no more 表示今后如何，通常用将来时态。这些特点跟汉语的“不再”和“再不”基本对应。将它们进行对比，有助于搞清楚“不再”和“再不”的区别。（潘慕婕，2002）

还有“连”字句的情况。“连”以前认为是介词，但在教学实践中，按介词教会有许多难以解释的地方，出现许多麻烦。如一般的介词，不可能像“连”那样引出那么多类语义成分：

a. 连天气也变好了。（描述对象）

b. 连他也不来了。（施事）

c. 连大衣也没脱。（受事）

d. 连最简单的问题也不发表意见。（与事）

e. 连星期天也不休息。（时间）

f. 连纸杯子也能煮水。（工具）

在英语里，找不到一个类似的介词，可以引出这么多语义成分。但将上述句子译成英语，却发现“连”无一例外地跟 even 对应：

a. Even the weather became better.

b. Even he didn't come.

c. …, without even taking his coat off.

d. …, without even giving opinion to the simplest question.

e. …, without even taking a rest on Sunday.

f. You can even boil water in a paper cup.

从语言共性的角度看，上述汉语句子中的“连”不但跟英语中的 even 对应，而且跟其他许多语言中表示递进（或程度递进）的连词和副词功能相似。如果讲清楚它跟学生母语中对应成分的共性，可以方便学生学习和掌握。

3. 表层结构不同、深层语义结构相同的对比

汉语中一些语法项目，从表层看跟外语不同，但从深层语义结构上看却有相同之处。请对比下面的汉语、英语和越南语的表达：

汉语：我们学校数学系的年轻女教师

英语：the young woman teacher of the math department in our university

越南语：giáo viên nữ trẻ của khoa toán trong chúng tôi
老师 女 年轻 的 系 数学 学校 我 们

这 3 种语言的表层结构有明显区别：汉语的修饰语都在中心词前面，越南语的修饰语都在中心词后边，英语则有前有后。

但这只是表面现象。如果从深层语义结构上看，3 种语言有着极其相似的东西。我

们把修饰语分成性别、年龄、小部门、大部门4类，前两类表示中心词所指的性质，后两类表示中心词所指的归属。再考察它们的位置及其跟中心词的距离。不难看出，修饰语和中心词的位置，汉语和越南语形成一种镜像关系：

汉　语：大部门－小部门－年龄－性别 ＋ 中心词

越南语：中心词 ＋ 性别－年龄－小部门－大部门

仔细分析3种语言中修饰语与中心词的语义关系，可以看出，尽管3种语言表层结构不同，但其语义结构相似：表示性别的修饰语离中心词最近，表示年龄的修饰语离中心词远一点，表示小部门的修饰语离中心词更远，表示大部门的修饰语离中心词最远。由此可以总结出一条语义规则：越能反映中心词所指最稳定特征的修饰语，离中心词越近。

由于不同语言中语义的相似性、共同性比句法形式的相似性、共同性要多得多，概括语义共性可以使学生更容易理解和掌握所学的语法项目，纲举目张，同时习得汉语的语法形式。

有人会说，汉语修饰语在前，教这一条规则就够了，根本不用讲那么多语义和共性。但从教学实践看，学生即使知道汉语修饰语在前，也会出现几个修饰语错位的偏误，如：

＊数学系我们学校的女年轻教师

如果我们讲清楚上述语义共性，学生的偏误就会大大减少。

（二）汉语内部对比

1. 有和无的对比

如下列句子，c句有句尾“了”，前两句没有。通过对比，可以让学生理解“了”的意义和作用。

a. 我常常去香港。

b. 我明天（下星期）去香港。

c. 我昨天（上星期）去香港了。

再如以下3句，a句没有“了”，b句有“了$_1$”，c句既有“了$_1$”，又有“了$_2$”。通过意义和形式的对比解释，留学生容易掌握“了”的意义和用法。

a. 我要在曼谷住三年。

b. 我在曼谷住了三年。

c. 我在曼谷住了三年了。

2. 同一位置不同近义词的对比

如动词前边的“连连”和“一连”，有时没有区别：

他连连喝了几杯水。

他一连喝了几杯水。

但是，“一连”可以修饰“V＋时段词语”，“连连”不行。如：

＊孟姜女连连哭了三天三夜。

孟姜女一连哭了三天三夜。

上述区别说明“一连”可以表示某种行为或状况的持续，“连连”不行。（赵新，2002）

3. 同一个词不同位置的对比

如表示程度的“还”，在不同的位置有不同的意思：

他身体还好。// 他比小王还高。

“还”在“比”字句中表示程度高，在非“比”字句中表示程度浅。

再如“才”的位置：

他一个小时才做完作业。// 他才一个小时就做完作业了。

“才”在时量词（包括时点词）后，表示在特指时段内（时点前）完成动词所指行为时间太长；在时量词前，表示在特指时段内完成某一行为时间不长。

再如：

a. 我比他更高。

b. 我更比他高。

a 句包含一个预设：“他比一般人要高”；并且蕴涵“我和他都高”。b 句包含的预设则是：“某人比他高”；蕴涵“我比某人高”和“我和某人都比他高”。蕴涵和预设属于语义和语用的范畴，它们在这两句中的区别主要是由于副词“更”的位置不同而造成的。

4. 不同词语在同一个位置上的对比

如“一再”可以修饰非自主动词，“再三”不行。如：

一再获奖　　　　＊再三获奖

一再遭到诬陷　　＊再三遭到诬陷

第五节　语法点的教学技巧

一、语法点的展示

展示语法点就是通常说的“引入”语法点。用什么样的方法将要学的语法点介绍给学生，让学生对它的形式、意义、功能有一个初步印象，这是语法点教学的第一步。引入要生动、自然、确切、到位。

（一）结合实际情景的对话

容易一点的可以结合眼前的实景和动作。如教动补结构时可以结合动作来展示。

难一点的可以结合学生的实际情况。如“还没……呢”的展示。先板书：“还没……呢”，然后对话：

教师：谁吃了早饭？

部分学生：我吃了早饭。

教师：谁没吃早饭？

另一部分学生：我没吃早饭。

教师：谁不吃早饭？

玛丽：我不吃早饭。

教师：谁要吃早饭？

山田：我要吃早饭。

教师：很好。注意！（指玛丽、山田）玛丽、山田**没**吃早饭。（指玛丽）玛丽不吃早饭。（指山田）山田要吃早饭。山田**还没**吃早饭呢。（板书“山田还没吃早饭呢”，其中“还”写得大一些、粗一些，最好用不同颜色的笔）跟我读：山田**还没**吃早饭呢。山田要吃早饭。

（二）图片和多种教具的使用

例如，用时钟学习时间词，用放大了的菜单讲价钱，用地图引出存在句、方位词等，用图片引出要教的语法点。

教具的准备和使用并不是一成不变的。有时可以利用教室里已有的各种实物作为教具。在教表示领属的“的”时，可以用自己的书和学生的书当教具。如：

这是我的书。/这是你的书。/这是他的书。/这是××的书。

还可以将实物跟对话结合起来：

教师：这是什么？

学生（齐）：这是书。

教师：对，这是书，这是我的书。（拿约翰的书）这是约翰的书。（拿自己的书，问学生1）这是谁的书？

学生1：这是老师的书。

教师：很好。（重复并板书，拿约翰的笔）这是谁的笔？

……

（三）行为动作演示

如句末“了$_2$”的教学。先板书“了”。然后对话：

教师：我要去一个地方。

学生：老师去那里？

教师：老师去办公室。一起说：老师去办公室。

学生：老师去办公室。

老师：（出去几秒后回来）老师去哪里了？

聪明的学生：老师去办公室了。

老师：很好！老师去办公室了。（板书此句；跟我读）老师去办公室了。

介绍趋向补语时也可以边说边做动作：

我进来了。/ 我出去了。

然后老师做动作，让学生用话语描述动作。

二、语法点的讲解

（一）讲解的内容

可以从形式、意义、功能几个方面进行。

形式讲解包括许多因素。如结构本身、结构的必要成分。如“把”、“被”句的补语。再如，语法成分的排列次序：

我看了一个小时（的）书。// 我看书看了一个小时。// 我看书一个小时了。

我看了一个星期的报纸。// 一个星期的报纸我都看了。// 我看报纸看了一个星期。

再例如虚词的位置：

他一个小时才做完作业。// 才一个小时他就做完作业了。

必要时可以指明新语法点和已学语法点的关系（同异）。

但要注意，不要所有结构都按这种方式一次性向学生介绍。如否定式的教学，要考虑实际语言使用、肯定否定的对称与否、难度等级等因素。现在不少教材讲一种格式就一定要讲否定式，不管这种否定式在实际语言中的使用情况。如讲完“桌上放着两本书”接着就要讲“桌上没放着书”。但实际上这类否定句在实际语言中很少使用。学生练习时很容易出错，学了以后也根本无法使用。

语法意义的解释。常常借助已经学过的结构，同时说明新旧语法结构的语义联系。如讲解“着”时，可以跟已经学过的“正在、正、在”、“呢”相连：在表示动作行为的进行上基本一样，还可以表示状态的持续。

语法点的功能，主要指它的使用环境和作用。如“几岁”、“多少岁”、“多大年纪”、“高寿”等表达法，意义差不多，但使用对象不同。“别（不）客气”、“不要脸”，对汉族人来说绝不会混淆；但留学生有时却会混用，到他宿舍或家里做客，本来应说“别客气”，却说成了“不要脸”。再如“张三不比李四聪明”，主要用于否定“张三比李四聪明”，意义上并不等于“张三没有李四聪明”。讲这种句式时一定要结合语境，说明它使用的场合和作用。

（二）解释语法点的方法

1. 列出公式

公式有各种各样的。如：

三分之二＝2/3　　三分之二≠3/2

两个半小时＝2＋0.5 小时　　两个半小时≠2×0.5 小时

A 比 B＋形容词＝A＋形容词≠B＋形容词

我吃饱了＝我吃，我饱了

字写错了＝写字，字错了

学　习

学习汉语 3 个月了。·————→·

3　个　月

离开

离开家 3 个月了。○————→·

3　个　月

2. 借助图片和其他教具

如趋向补语的使用，可以使用图片说明“走进教室”和“走出教室”、“跑上楼来”和“跑上楼去”的区别。

其他教具可参照“语法点的展示”第 2 点。

3. 利用、创造情景

教“比”字句，可利用班上的真实情况：

教师：我们班有几个女生？

学生：我们班有 9 个女生。

教师：我们班有几个男生？

学生：我们班有 6 个男生。

教师：好，我们班的女生比男生多，男生比女生少。

讲结果补语时，老师用刚学过的“收拾”、“整理”创造情景：

教师：（对一个比较聪明的学生）请你收拾你的桌子。

（玛丽收拾桌子）

教师：很好，玛丽听了老师的话，玛丽懂了吗？

部分学生：玛丽懂了。

教师：（对一个听力不好的学生）请你整理你的桌子。

（山田没有整理）

教师：山田听了老师的话，山田懂了吗？

部分学生：山田没懂。

教师：很好。（板书"听懂了"、"没听懂"）玛丽听了，玛丽懂了，玛丽听懂了。一起读"玛丽听懂了"。山田听了，山田没懂，山田没听懂。一起念"山田没听懂"。

4. 表演

如"把"字句，可以一边做动作，一边讲解。教师把书放在桌上，把笔放进书包，把词典拿出书包，一边做动作，一边讲解相应句式。

5. 内部对比

如"了$_1$"的教学。先请学生对比下面例子第一行；然后逐行讲解，以便让学生了解句末"了$_2$"和动词后"了$_1$"的区别：

昨天我买书了。	昨天我买了一本书。
	昨天我买了书，……
*明天我买书了。	明天我买了书再去看电影。

总的来说，教师在进行语法讲解时，应做到能够恰当选用不同的教学策略、方法和技巧，根据不同学习者、不同教学环境，对汉语语法教学方法加以综合、发展和创新，这也是国际汉语教师应具备的基本能力。

三、语法点的练习

语法点练习是语法教学的主要环节，在教学实施中绝不能忽视，更不能省略。

（一）机械练习

机械练习主要指不怎么需要理解的练习项目，如模仿、重复、替换、扩展等练习。目的是在简单情景中加深学生对语法点的理解，并通过反复的高频率练习达到流利说出包含所学语法点的句子。教师也可以利用这种练习纠正学生的语法、语音、词汇的偏误。机械练习大致的形式有：

（1）重复练习：领读，重复句子，重复对话；

（2）替换练习：单项替换，多项替换，分句替换；

（3）扩展练习：词语扩展，句子扩展，扩展问答。

（二）有意义的练习

比较明确理解语法点意义和练习内容之后进行的练习。目的是在有意义的情景中加深对所学语法点的理解，为交际练习打下基础。有意义的练习常见的形式有：

（1）变换练习：句型变换，合并句子；

（2）复述练习：完全复述，简缩复述，扩展复述，角色复述；

（3）翻译练习：句子翻译，词语替换翻译。

（三）交际练习

教师在课堂上利用或创造交际环境，使学生把所学语法点用于实际（或准实际）交际中，根据真实情况问答、谈话和讨论等练习活动。其特点是真实。

交际练习是语法点练习最重要的部分。只有通过这个练习，才能使学生真正掌握该语法点的用法，学会在真实的交际环境中使用。要注意，听说双方要有信息差。

交际练习包括两大类：交际练习和交际活动。下面介绍几种形式。

1. 定向问答练习

一般要问教师、其他学生不知道的信息。可以操练使用疑问代词。如：

教师：上个星期我去上海了。

学生1：你去上海做什么？

学生2：你跟谁去上海的？

学生3：你怎么去上海的？

……

2. 描述

学了方位词和存现句（屋子里放着两张桌子）后，可以让学生描述自己的宿舍和家里的情况。再如3人一组，相互对他人的优点进行描述，以练习程度副词的使用：

玛丽汉语非常好。/山田个子很高。/李明的成绩更好了。

3. 叙述

为了练习“一……就……”、“先……然后……”等句式，可以让学生对自己一天的活动或一个周末的活动进行叙述。

（四）语法点归纳

在完成一课的语法讲解、练习后，尤其是在整节课结束前，可以用几句话、几个句式将所教语法点归纳一下，让学生加深印象，巩固记忆。必要时，可以把它们板书在黑板上。

思考与练习

1. 理论语法和教学语法有何区别？
2. 汉语语法具有哪些特点？
3. 为什么说汉语语法的狭义形态少？
4. 语法教学项目的选择和教学次序应注意哪些问题？
5. 面对初中级学生，以下语法项目，哪些需要教，哪些不需要教？需要教的项目，教学如何排序？
   a. 可能补语（这么多东西吃不完）
   b. 及物动词“把”字句（他把作业做完了）
   c. 不及物动词“把”字句（把个小偷给跑了）
   d. “被”字句加“把”字句（他被小偷把钱包偷走了）
   e. 结果补语（打开窗户）
6. 母语英语的学习者出现以下偏误，应该如何教学？
   （1）我昨天见面了一个中国同学。　（2）他碰见了3个老师们。
   （3）这件衣服比那件10块钱贵。　（4）星期天，我在宿舍做我的作业。
7. 分析以下偏误，说明错在哪里？如何改正？相关的语法规则是什么？出现错误的原因可能是什么？同类偏误还有什么？
   （1）我把衣服洗。　（2）玛丽看书在图书馆。
   （3）现在进行会议。　（4）我来中国三月了。
   （5）这双鞋一点儿大。　（6）他去看电影了，还不回来。
8. 讲解语法点的方法有哪些？请举例说明。
9. 请设计一个复合趋向补语教学的教案。

本章参考文献

[1] 北京大学中文系现代汉语教研室．现代汉语［M］．北京：商务印书馆，1997
[2] 北京语言学院来华留学生三系．初级汉语课本（第二册）［M］．北京：北京语言学院出版社，华语教学出版社，1987
[3] 国家对外汉语教学领导小组办公室．高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）［M］．北京：北京语言文化大学出版社，2002
[4] 国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部．汉语水平等级标准与语法等级大纲［M］．北京：高等教育出版社，1996
[5] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版

社，2007
[6] 崔永华，杨寄洲．对外汉语课堂教学技巧［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[7] 戴浩一．时间顺序和汉语的语序［J］．黄河，译．国外语言学，1988（1）
[8] 方平椂．“居然”句式的功能与篇章分析［M］//周小兵，赵新．对外汉语教学中的副词研究．北京：中国社会科学出版社，2002
[9] 李大忠．外国人学汉语语法偏误分析［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1996
[10] 李德津，李更生．现代汉语教程·读写课本（第二册）［M］．北京：北京语言学院出版社，1989
[11] 李小荣．从配价角度考察介词结构“对于……”作定语的情况［M］//沈阳主编．配价理论与汉语语法研究．北京：语文出版社，2000
[12] 李英哲，等．实用汉语参考语法［M］．熊文华，译．北京：北京语言学院出版社，1990
[13] 刘丹青．汉语中的框式介词［J］．当代语言学，2002（4）
[14] 刘月华，等．实用现代汉语语法［M］．北京：外语教学与研究出版社，1983
[15] 陆俭明，郭锐．汉语语法研究所面临的挑战［J］．世界汉语教学，1998（4）
[16] 卢福波．对外汉语教学实用语法［M］．北京：北京语言学院出版社，1996
[17] 吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．北京：国家对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
[18] 吕叔湘．通过对比研究语法［J］．语言教学与研究，1977（2）
[19] 吕叔湘．现代汉语八百词［M］．北京：商务印书馆，1984
[20] 吕文华．对外汉语教学语法体系研究［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999
[21] 吕文华．对外汉语教学语法探索［M］．北京：语文出版社，1994
[22] 倪焕先，何平．现代汉语常用量词词典［M］．济南：山东大学出版社，1991
[23] 潘慕婕．“不再”和“再不”［M］//周小兵，赵新．对外汉语教学中的副词研究．北京：中国社会科学出版社，2002
[24] 盛言．语言教学原理［M］．重庆：重庆出版社，1990
[25] 施家炜．外国留学生22类现代汉语就是的习得顺序研究［J］．世界汉语教学，1999（2）
[26] 王还．对外汉语教学语法大纲［M］．北京：北京语言学院出版社，1995
[27] 杨寄洲．汉语教程（第2册下）［M］．北京：北京语言文化大学出版社，2000
[28] 赵金铭．汉语研究与对外汉语教学［M］．北京：语文出版社，1997
[29] 赵贤州，陆有仪．对外汉语教学通论［M］．上海：上海外语教育出版社，1996
[30] 周健．汉语课堂教学技巧与游戏［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1998
[31] 周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996a
[32] 周小兵．句法·语义·篇章——汉语语法综合研究［M］．广州：广东高等教育出版社，1996b
[33] 周小兵，赵新等．对外汉语教学中的副词研究［M］．北京：中国社会科学出版社，2002
[34] 周小兵．汉语第二语言教学语法的特点［J］．中山大学学报（社会科学版），2002（6）
[35] 周小兵，朱其智，邓小宁，等．外国人学汉语语法偏误研究［M］．北京：北京语言大学出版社，2007
[36] Shou-hsin Teng. The Acquisition of“了·Le”in L-2 Chinese［J］．世界汉语教学，1999（1）

第十章 汉 字 教 学

第一节 汉字教学的地位和重要性

汉字教学作为语言要素教学之一，是对外汉语教学中不可忽视的重要环节。吕必松（1998）曾经说它“是一个带有全局性的问题”，“充分认识汉字的特殊性以及汉字与汉语关系的特殊性，是寻求新的教学路子的关键”。近年来汉字教学已经得到了越来越多的重视。现在从两方面讨论汉字教学的地位和重要性。

一、汉字的特点决定了汉字教学的重要性

第二语言教学的目的是使学生掌握运用该语言进行交际的能力，这种能力包括口头交际能力（听说）和书面交际能力（读写）。文字和书面交际能力直接相关。作为汉语书写符号系统的汉字就是获得汉语书面交际能力必不可少的工具。因而，如果仅仅要学习汉语低层次的听说能力，或许可以回避汉字；但如果要获得系统全面的汉语交际能力，汉字显然是无法回避的。

汉字这种文字符号具有不同于世界上绝大多数文字的特殊性。这种特殊性可以从几方面讨论。

（一）表义性和表音性

汉字由最古老的象形表义文字发展为今天的意音文字。在它的发展过程中，很早就通过“假借”、“形声”的途径，增加了表音的“声符”。其间不断地发生着简化、繁化、分化、合并，历经数千年，形成了现代汉字表音、表义的复杂现状。

汉字并没有完全音化而趋同于拼音文字，因为即使是表音的偏旁本身本质上也还是一个表义单位。同时，汉字又不是纯粹的表义体系。再加上数千年汉语语音体系和词义系统的变迁，其表音、表义的功能都有所弱化。据有关统计，现行常用汉字的表音和表义因素的有效性都在50%左右。这种复杂的情况不可避免地带来了汉字教学的困难。

与世界上绝大多数国家所使用的拼音文字相比，拼音文字的字母可以直接表音，“见字知音”的透明度高，只要掌握了很简单的拼音符号和拼写规则，就比较容易掌

握；汉字虽然也有某些表音的成分存在，但是“见字知音”的透明度低，必须一个一个地学习，而且数量庞大，掌握起来难度较大。

（二）书写系统的层次性

从汉字形体和书写的角度来说，汉字是由笔画组成的方块文字，其结构是在平面上组合的。这与线性排列的拼音文字存在根本的差异。平面组合的汉字，从结构来说有上下（要、盘、费等）、上中下（意、累、参等）、左右（认、快、放等）、左中右（谢、做、哪等）、包围（国、园、回等）、半包围（还、通、延等）等多种形式，甚至一种结构的内部还包含其他的结构（最、能、圆等），比拼音文字单一的线性结构复杂得多。这就造成了外国学生在视觉和书写上的双重困难。

（三）文字处理的特殊大脑机制

认知心理学研究发现：拼音文字的认知一般只涉及大脑的左半球，而汉字认知要涉及大脑的两个半球和比较复杂的加工传递程序。

人的大脑两半球对抽象信息和形象信息的处理有机能上的分工，二者通过胼胝体等神经束相互连接。研究表明，语言功能主要定位于人脑的左半球，不同的大脑区域与相应的语言功能相联系。由于汉字不是绝对的抽象语音符号，它既包含抽象的语义，又有形象的结构，所以汉字的加工表现出两脑均势的现象。汉字有形、音、义3个要素，这就造成信息的复杂性，因而要求大脑两半球协同工作，这是一个十分复杂的过程。汉字处理的特殊大脑机制也是造成外国人学习汉字比较困难的原因之一。

上述外国人学习汉字的难点，决定了我们在对外汉语教学中必须充分重视汉字教学，探讨汉字教学的有效途径，以促进对外汉语教学的全面发展。

二、汉语与汉字的特殊关系决定了汉字教学的重要性

汉语和印欧语系的语言有很大不同。汉语语素以单音节占主体，语素和“字”是基本重合的。“字”因此成为最基本的语义单位，汉语的字和词语在音、形、义诸方面都存在着密切的关系。因而一般情况下，学会一个汉字就为理解由这个汉字参与组成的复合词打下了基础。如汉语的“马车、汽车、火车、自行车”等词语，都有“车”这个语素；相对应的英语词汇分别是“carriage（cart）、automobile、train、bicycle（bike）”，没有相同的语素。

语素及其书面形式——汉字与汉语之间特殊的关系，决定了汉语作为第二语言的教学不同于印欧语系的语言，汉字在对外汉语教学体系中应占有重要的一席。对汉字教学的重视，也必定能够促进对外汉语教学体系作为一个整体均衡、健康地发展。

第二节　对外汉字教学的特点

汉字教学在我国历史悠久。中国的传统语文教学向来都把识字教育放在首位，儿童进入学堂的第一件事就是识字。千百年来，有各种各样的识字课本流传下来，发展到现代的儿童汉字教学，已经形成一个完整的体系。但是传统汉字教学的经验不能全盘搬入对外汉语教学的课堂，因为教学所针对的对象是不同的，前者是母语汉语者，后者是母语非汉语者。此外，到中国国内学习汉语的外国人目前大多是成年人，不像母语那样，学汉字的绝大多数是儿童。因此，对外汉字教学一定要充分考虑学习者为非母语者这一特点；同时，要适当考虑学习者的年龄。

一、“对外”的特点

由于学习者是没有任何汉语基础的外国人，汉语和汉字对他们来说都是完全陌生的，不像本族儿童是在已经掌握了汉语的基础上学习汉字。学习一个汉字的时候，本族儿童只是学习他所知道的某个词的书写形式，汉字的音、义对他来说基本没有问题，关键是字形。外国学生则完全不同，他们是在学习一个汉语词语（音、义）的同时，学习汉字的书写形式，汉字的音、形、义同样陌生，势必增加学习困难。针对这一特点，对外汉字教学务必要形、音、义同步，缺一不可。

对于本族儿童来说，汉语里存在大量同音不同义的词语的情况，早已在其大脑中根深蒂固。所以同音字对他们来说并不难接受，他们需要的只是把特定的字形与自己语言知识体系中的词义相互对应。

可对于习惯了拼音文字的外国学习者来说，汉语以形别义的特点要有一个接受的过程，大量的同音字在一开始就成为他们学习汉字的最大困难之一。零起点的学习者在开始学习汉字之后相当长的时间内，往往会出现知音知义不知形的现象。这种“语”、“文”脱节，表现在输出的汉字上，就是大量的同音替代偏误，如：“新”写成“信”，“直”写成“只”，“非”写成“飞”，“借”写成“接”等，甚至“昨”写成“在”、“者”写成“节”（这是对语音掌握的困难带来的音近混淆）。据笔者考察，在学习汉语之初，这是一个相当普遍的现象。因此，由于对外汉字教学“对外”的特点，就要求教学初期特别强调同音字的辨别，使学习者尽快熟悉汉字形、义相通的特点。

二、对成人的教学特点

目前在中国国内对外汉字教学的主要对象是成年人，这自然要求与针对儿童的汉字教学有所区别。

成人具备了关于母语语言文字的知识，形成了既定的认知模式，具备较强的理解能力和逻辑能力。一方面，关于母语文字的经验会产生“负迁移”，成为学习汉字的障碍；但另一方面，他们具备较强的归纳推理能力，可以凭借已有的知识对自己正在学习的知识进行理性思考，各种经验和策略都会有助于汉字的学习。因而针对教学对象的特点，我们应该采取相应的教学方法。

针对成年学习者归纳推理能力的优势，我们应该重视理性教学。在强调刺激、强化训练的同时，充分利用汉字自身的规律和特点，进行系统的知识和理论的教学。例如，汉字结构的分析，以偏旁为线索的形声字讲解分析，同音异形字、一形多义字的归纳整理等。“授之以渔”，让学生感到汉字不是彼此独立的一盘散沙，而是有规律可循的。实践证明，适当的汉字知识和理论讲解可以促进学习者对学习汉字的兴趣，提高学习效率。笔者在一个学期的两次问卷调查显示：系统的汉字知识与识字相结合教学，不仅有效地促进了零起点学习者对汉字的认识，还提高了他们学习的兴趣和自信度（李蕊，2004）。

但是，对外汉字教学虽然要适当引入关于汉字的理论知识，却与针对中国语言文字专业大学生的汉字课完全不同。因为我们说的理论的讲解以学习汉字为最终目的，不要求理论的系统性和专业性。要把握一个度，千万不能把对外汉字教学课上成汉字理论课，那样只会把学生吓跑。

而且，由于目的不同，对外汉字课堂不排除利用一些不为汉字学界所认可的俗文字的东西，只要有利于学习者的学习而又不是太离谱，可以适当运用以增加课堂的趣味性，提高记忆的有效性。例如，对文字形体的联想，把“笑”想象成一张笑脸，而“哭”是一张流泪的脸，等等。但是这一点一定要把握适当的度，在学习初期，学习者还没有形成关于汉字的知识系统的时候可以运用；如果滥用，则会事倍功半，影响学习者系统地把握汉字的规律。

第三节　汉字教学的原则

一、汉字教学的目的和要求

我们前面已经提到，对外汉字教学的最终目的就是培养学习者用汉字进行书面交际的能力，其中包括读和写两方面。

针对“对外”的特点，我们所说的汉字教学的目的在对“读”和“写”的要求上应当有所区分，不能“一刀切”。事实上本族人掌握的汉字也往往是能认读的多，而能书写的少，对于外国人我们更不能有过高的要求。

周小兵（1999）提出“分流”的方式，即对学习者掌握汉字的要求在认读和书写方面要有所区分，不能要求每个汉字都达到四会（听说读写）的程度。针对不同的汉字要有所区别：常用字、字形结构简单鲜明的字要达到能读能写的程度；但有些字则要求学习者能认读即可，如某些虽然常用但是笔画繁多、结构复杂的字——“矮”、“戴”、“橘”、“嘴”等。

另外，由于汉字的数目繁多，不可能逐一在课堂上教授，还要求学习者有一定的自学汉字的能力。他们应该能在一定的上下文中，根据表义的字形推测一些汉字的大致意思，并能够熟练地运用字典检索汉字。例如，学过了“氵”，遇到一个生字“溪”的时候，就能初步推测它的意思，并能够通过部首检字法在字典中找到它。

总之，我们的汉字教学教给学习者的应该是能力，即用汉字进行交际的能力和自学汉字的能力。

二、汉字教学的内容

（一）一定数目的汉字

汉字的数量很大，但是常用的很有限，本族人日常使用的也不过3000多字，这个数目已经覆盖了常见书报的99.9%。

现行的教学大纲所收汉字的数目也都在3000字以内。《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（国家汉办，2002，以下简称《长期教学大纲》）共收汉字2605个，其中初等阶段1414个，中等阶段700个，高等阶段491个。《汉语水平词汇与汉字等级大纲（修订本）》（国家汉办，1996，以下简称《等级大纲》）共收字2905个，其中甲级字800个，乙级字804个，丙级字601个（包括附录11个），丁级字700个（包括附录30个）。

在大纲所要求的汉字中，并非所有的都要通过教学来教给学生，汉字教学要教的只是最基本的高频汉字。据有关数据统计，大概950个字就覆盖了一般书报的90%，这个数目大约对应于《长期教学大纲》的初等阶段汉字和《等级大纲》的甲级字。

（二）关于汉字的知识

首先是汉字构形知识，主要包括汉字的基本构成要素（笔画、部件、偏旁等）和结构方式（独体、合体以及合体字的结构方式）。可以适当地引入象形、指事、会意、形声等构形方式的概念。《国际汉语教师标准》“标准6.6”中提出汉字教学的基本原则，第一点就是根据汉字造字原理进行教学，因此有关汉字构形的知识是汉字教学的重要内容，但在教学的具体操作中，又要灵活处理，不能拘泥于此，不能字字都追踪“造字之初”，而要以帮助理解记忆为原则。

其次是汉字表音表义的方式和程度，包括对形声字的分析，对声（形）旁能够表音（义）和已经失去表音（义）功能的常用汉字，进行以声（形）旁为系的系统整理等。

总之，汉字教学的内容应该像一张网，以大纲的初级（甲级）汉字为纬线，以汉字知识为经线。它具有横向的延展性，在教学内容以外可以借助经线的维系，通过伴随性学习或自学而不断扩充。

三、汉字教学中的几个顺序关系

（一）先认读后书写，多认读少书写

《国际汉语教师标准》明确提出："注重先认后写"。这事实上是输入和输出的关系。语言学习总是输入先于输出。汉字教学也是如此，必须首先让汉字的形、音、义作为一个整体进入学习者的大脑。当学习者能够通过感知字形知音知义的时候，再学习书写。这也与教学的要求直接相关：第一步的要求是认读，然后才是书写。

中国小学生的汉字教学对要求会写和会认的汉字有明确的规定，对外汉字教学中的"认写分流、多认少写"目前在学术界也已基本达成共识。教写汉字是汉字教学无法逾越的重点，但是字字都要求会写无疑造成了繁重的记忆负担，加大了学习难度。合理解决这个矛盾的唯一出路，就是贯彻"认写分流"的原则，既让学习者掌握基本汉字书写能力，能写一部分基础汉字，又不局限于此，把拓宽学生识字量作为重点，适当减轻记忆负担，满足随着汉语水平的提高而不断拓宽范围的阅读需求。

（二）书写教学中先教基本笔画名称，再教书写规则

汉字书写规则是以笔画名称为基础的，如"先横后竖、先撇后捺"。因而称说基本的笔画名称是第一堂汉字课通常要教的内容之一，在此基础上再循序渐进地以例字来说明书写的基本规则。

（三）常用字在先，先独体后合体

这是遵循由易到难的一般原则。具体的实施在教学中可以表现为：从意义和笔画都简单的常用独体字开始教学（人、山、口、小、大等），接着教笔画比较复杂难写的独体字（水、气、马、身、我等），然后教结构和笔画都比较简单的合体字（左右结构：体、好、休、明；上下结构：分、字、写、是），最后才出现结构复杂笔画较多的合体字（上中下结构：累；左中右结构：附；复合结构：够、照）。

提到这一点不可避免地要处理好汉字难易程度和语言难易程度的关系。因为字形简单的汉字未必常用，其意义未必简单（如：歹、殳）；意义简单、常用的词语其字形未

必简单（如：懂、谢）。《国际汉语教师标准》要求汉字教学要做到“常用字在先、反复重现”。对于常用但字形复杂的汉字，可以采用“先认后写”或者“只认不写”的原则来处理，可以要求学习者只认读不书写，能完成相应的阅读任务即可。对于字形简单而并不常用的字，则要考虑其是否属于常用的偏旁。如果汉字本身不常用，但作为偏旁十分常见，就要在合体字中作为偏旁提出来（如：皿、欠等），适当加以解释。若是形旁，就要让学习者理解其概念性的含义；若是声旁，则要让学习者知道它所表示的基本读音。

四、以部件为中心的汉字教学

近年来，学者们提出了很多汉字教学的方法，有人提倡“基本字带字”（张学涛，1997），有人提出“建立汉字联想网”（张永亮，1999），有人提出充分利用“基本部件和基本字”（崔永华，1999；陈仁凤等，1999），等等。所有这些教学方法，归纳到一点，共同之处就是充分重视部件（所谓基本字也多是可以作为部件的独体字）在汉字教学中的作用。以部件为基本点，以点带面，有系统地进行汉字教学。

以部件为中心的汉字教学已经成为对外汉字教学界的主流，教学实践也证明了这是一种正确的定位。

（一）理论基础

所谓部件，是指由笔画组成的具有组配汉字功能的构字单位（崔永华，1997）。它又可以分为成字部件（多是独体字）和不成字部件两大部分。

认知心理学的研究发现“部件也是汉字识别的一个单元。与笔画的特征分析相比，部件分析发生在一个较高的层次上”（彭聃龄，1997）。正因为部件的分析发生在一个较高的层次上，它与汉字的认读关系才更加密切。当我们分析汉字的时候，首先拆分的是部件，其次才是笔画。

从汉字发展史来看，早期汉字的笔画是不确定的，字形的演变是以部件为单位进行的。虽然在汉字隶化的过程中，不少汉字的部件发生了重新拆分组合，但其后字形的发展依然是以新的部件为单位进行的。应该说，从其产生的那一刻起，部件就是汉字的基本构形元素。从汉字的表义表音功能来看，部件也是汉字的表义表音单位。

从学习者的角度来看，不少学者的研究都提到，留学生习得汉字的过程中都会不自觉地对汉字进行结构分析（姜丽萍，1998；王碧霞等，1994）。跟踪调查发现：不论是否得到了关于部件知识的理论指导，学习者习得汉字的早期过程，都是一个部件意识逐步建立的过程。部件意识的强化在某种程度上标志着学习者汉字水平的提高（李蕊，2004）。

汉字教学实践证明：适当的关于部件知识的指导，可以有效地促进学习者的汉字

学习。

因而，不管从心理学、汉字自身发展史、教学实践，还是从学习者的角度出发，汉字部件都应该作为汉字教学（尤其是初级阶段教学）的中心。

（二）具体实施

1. 从结构分析入手，通过归纳进行学习

进入合体字教学阶段之后，针对每个要教的汉字，第一步要做的就是进行结构分析，让学习者一开始接触汉字，就意识到它不是无规则的线条的堆砌，而是由有意义的单位组成。分析的汉字多了，就可以归纳出反复出现的部件，这样再在其他字里见到该部件的时候，学习者会感到熟悉，生字里总有不陌生的部分。

例如，作为部首的部件——亻，这是学习者最早接触到的部件之一。当他们学习“你”、“他”的时候，在分析结构的过程中认识了这个部件，以后陆续又学了“们”、“休”、“位”、“住”等字，从而加深了对它的认识。这个时候，教师就可以告诉他们，这叫“单人旁”，就是“人”字的变形，常常用来表示和人相关的意义。到此，学习者就在学会了若干个汉字的同时，很自然地学习了“单人旁”这个常见部件。

2. 强化部件的位置

汉字不少部件的位置是十分固定的，像“氵”、“扌”、“言”等几乎永远出现在汉字的左边。而“火”、“衣”这样的形旁，其出现在不同位置时则表现为形体的不同（灯、热；衬、袋）。对于这些部件，在归纳学习的时候，要特别强调它的位置。

汉字偏误分析发现，在学习者输出的汉字偏误中，总有一部分是由于颠倒了部件的位置而造成的。对于“非字”（部件位置错乱的生造字）的辨别能力，还常常被作为学习者正字法观念强弱的判断标准之一。因而强化对一部分部件位置的认识，有助于学习者形成正字法意识，减少写错字。

3. 抓住作为声旁和形旁的部件，强化形声字意识

汉字中形声字是主体，也是最能体现汉字系统性和规律性的地方。声旁和形旁都可以作为学习汉字的线索。

据统计，在《等级大纲》中，甲级词中形声字的比例为49.3%，而从乙级到丙级、丁级，该比例是不断增加的，丁级达到79.6%（冯丽萍，1998）。这就是说，虽然在作为教学主体的甲级字中，形声字还没有占绝对优势，但是关于形声字的构字规律，以及表音（义）性的知识，对于促进学习者日后的自学是十分关键的。

对作为声（形）旁的部件，首先要归纳其可以有效表音（义）的特点，然后再指出它的局限性。让学生在形成形声字意识的基础上，正确认识形声字与汉字的真实面貌，培养正确的汉字意识。

例如，作为声旁的部件——“青”。在学生接触到“请”、“情”之后，就可以归

纳“青”大体可以表示汉字的发音（qing）。之后顺势引出“清”、“晴”、“精”等汉字，引导学生发现在前两字中“青”的表音还比较精确，在“精”里则变换了声母，但两个声母发音部位相同，仍有一定的联系。声旁在汉字教学中的利用价值还不仅在于它可以提示汉字的发音，同声旁字的系联可以凸显不同形旁的细微差异。偏误分析发现，外国学生经常错写、漏写或误增汉字的形旁。在教学中经常进行同声旁字的对比和归纳，不仅可以帮助学习者区分字形的细微差别，也给他们的复习和自习提供了一个新的线索。

再如，作为形旁的部件——“艹”（“草字头”）。在学习了“花”、“草”之后，归纳出它表示“草、植物”的义类，随后引出“茶”、“菜”二字，强化了学生对表义性的认识。接着讲“药”，让学生思考为什么“药”也是“草字头”？有的学生就会想到“中药”，给予肯定之后指出因为词的意义范围扩大，形旁的表义已经不明显了。最后讲到“节（作为量词）”，像这样汉字本义已经十分遥远的字，就没有必要再分析形旁的表义性，可以把该字作为形旁表义性丧失的例子，让学生认识到形旁表义的局限性。

特别要注意的是，强调形（声）旁表义（音）特点的同时，也一定要强调其局限性，以免产生负面的影响。

4. 对形似部件，要进行专门的归纳对比

认知心理学的研究发现，汉字学习者对汉字的轮廓往往比较容易把握，而容易忽视其中细微的差异。针对这一点，我们要通过对比，把容易忽略的部分作为强调的重点，以解决这个问题。

5. 对同音字，要适时地通过部件的分析进行归纳复习

前面已经谈到，同音字是外国人初学汉字的一大难点。通过部件分析，可以强化认识，让学习者发现不同的组成部件影响汉字的意义，从而强化其对“形—义”关系的认识。

6. 对学过的部件要及时地归纳复习，强化记忆，防止遗忘

复习可以有多种方式。可以充分利用课堂上零碎的时间，如一节课内容已经上完，还剩下几分钟，就可以进行简单的复习。也可以在教学过程中结合新内容复习相关的旧内容，如学到“怕”，就可以在归纳形旁的同时复习以前学过的“忙、快、懂”等。还可以学习一段时间之后就上一次复习课，进行专门复习，以巩固知识。例如，学习汉字结构一段时间以后，把所学过的结构方式进行归纳复习，可以让学生回忆学过的某种结构的汉字，也可以给出一些汉字让学生分析、归类。

总之，复习要频繁，方式要多样。

7. 由部件的归纳逐步引出部首的概念，学会使用工具书

部首是指具有字形归类作用的偏旁，是字书中的各部的首字（黄伯荣、廖序东，1997）。部首是部件的一部分，找出一个字的部首才能在字书中找到它。因而在学习到一定程度之后，通过学习查字典，由部件引向部首也是十分必要的。

8. 以部件为中心并不等于以部件为教学单位

教学过程中，部件是从汉字中分析出来的，归纳部件的目的是让学习者形成部件意识，而不是在记忆汉字的同时还要记忆汉字的每个部件。不能把部件作为独立的教学单位，一个接一个讲解，这样反而会增加学习者记忆的负担。

以部件为中心是指汉字内部的教学定位。但对单个汉字进行部件解析的同时，也要同样重视在运用中学习汉字，毕竟交际才是我们的最终目的。不会用的汉字，永远不能算是真正掌握。不过这涉及汉字作为单音节语素在汉语组词成句中的作用，不属于纯粹的汉字教学的范畴，因而本章不予探讨。

第四节　课堂教学技巧

一、展示汉字的技巧

展示汉字就是把汉字展现给学生׃　要求简单清晰。常用的方法如下。

（一）板书展示

板书展示即教师把要学习的汉字书写在黑板上，达到介绍的目的。这是最常用也最方便的方式。它的好处是不仅可以展示汉字，还能同时展示汉字的书写过程。应该说在教任何一个汉字的写法的时候，都要用到它。

在最初接触汉字的时候，板书过程犹为重要，因为这时候汉字的形、音、义、笔画名称、笔画顺序甚至运笔的方式等，对于学习者来说都是要学习的东西，因此此时的板书十分关键。

例如，要学习“个”，教师的板书要伴随着讲解：

> 个 gè，a measure word. How to write it? 撇、捺、竖，gè，一个人、一个学生……

初期的板书，汉字一定要清楚，字要大，速度要慢，让学生能看清楚每一笔。有时需要板书一系列字，根据不同的目的和需要，有多种方式可以采用：

（1）以笔画为系。讲解基本笔画时，势必要给出含有该笔画的例字，此时采用这种方式：

横：一、二、三
竖：十、工、上、下
竖勾：水、月、门

（2）以结构为系。讲解合体字的基本结构时，要用到这种方式：

左右结构：你、汉、的

上下结构：字、是、点

（3）以部件为系。归纳部件时，要采用这种方式：

十：什、南、支

ナ：左、右、有、友、在

讠：说、话、语、认、识

（4）同音字：

gōng：工、公、宫

yī：一、医、衣

（5）形似字或形似部件：

千—干　办—为　处—外　我—找　老—考

欠：欢、歌—攵：收、放、教、数

（6）有共同特征的字：

林、双、朋、多、哥

班、街、咖

总之，以板书展示汉字十分灵活，可以根据需要设计多种展示方式。上面只是提供了展示时板书的样式，具体操作时可以灵活地采用以旧带新、归纳、演绎等多种方法。而且这些展示汉字的方式不仅适合于教新的知识，也可以用于复习。

（二）图片展示

图片展示汉字生动而直观，尤其适用于字义容易以图画描摹的汉字，一目了然，省去了很多讲解意义的过程。如：雨、雪、哭、笑、山、林等。

（三）卡片展示

通常用同一张卡片的正反两面分别展示形、音、义，如：

正面：	xiè 谢	měi 美
反面：	To thank	beautiful

利用卡片的好处是：灵活机动，利于多方式地反复操练，方便复习。主要适用于初

期的认读教学，书写方法还需板书来补充。

二、教授汉字的技巧

注重形、音、义相结合，是《国际汉语教师标准》提出的汉字教学基本原则之一。形、音、义是汉字的三要素，在教学的过程中要注意三者的结合，3 个方面都是需要在教学中分别进行讲解的内容，对三者的讲解和教授各有不同的技巧，但在内容上又要时刻注意把形、音、义三者联系起来。

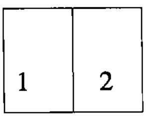
（一）教写字形的技巧

（1）笔画。教学初期，在教给了学生基本笔画的名称之后，教学写具体汉字时，不断地强调书写笔画的正确方式，可以帮助学生纠正“画字”、“倒拉笔顺”的错误。常用的有两种方式：①在汉字上用箭头标示笔画的运笔方向；②一笔一笔地展示汉字的书写过程。如：

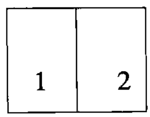
书：　㇇　㇋　书　书

树：　一　十　才　木　木㇇　权　权　树　树

（2）结构。一般常用图示的方式来讲解结构。例如左右结构：



你、他、她、江



外、刻

（二）讲解字义的技巧

字义讲解技巧的核心就是“以形释义”，目的是建立形义之间的联系。

（1）借助实物释义。有些实义的汉字，可以充分利用随手可得的具体事物来释义，如：手、足、头、桌、门、书、窗，学生一看就明白，无须再费口舌。

（2）图片释义。已见上文的图片展示汉字。

（3）利用形旁释字。形旁多表示类别意义，相同形旁的汉字往往有着相同的意义类属。通过形旁释字，不仅容易讲清汉字的意义，而且有利于促进部件意识的形成。

例如，学习“袜”字的时候，教师可以这样讲解：

教师：（边讲边板书）我们以前学过的“衬衣”的“衬”、“裤子”的“裤”，和这个字的左边是一样的，还记得它表示什么意思吗？

学生：衣服。

教师：对，它就是“衣服”的“衣”变成的，表示人穿的东西。这个字念“wà”，也是人穿的东西，它穿在脚上，在鞋的里边，它是什么？

学生：socks？

教师：对。“袜子”就是 socks。

这样，不仅教了新的汉字和词，还强化了学生对“衣字旁”的认识，一举两得。

（4）借助古文字形体释字。这种方法主要限于个别意义演变不大的象形字和会意字。如：

山、木、日、月、人、大；休、林、看、明、好

这种方法可以在某种程度上提高学生的兴趣，但切忌滥用，否则容易造成同时记忆古今文字形体的不必要的负担。

（5）俗字源和联想释字。前面已经提到，俗文字的东西可以适当地用在教学中，有些还是十分有效的。如：

买、卖——没有“十”的要去买，有了才可以卖。

左、右——一般中国人吃饭用的那只手是右手，所以有个“口”。

安——女人在房子里，让人感到很安全、平安。

但这种方法一定要注意把握“度”的问题，千万不可滥用。

（三）教字音的技巧

汉字的形、义和字音都没有直接的联系，唯一可以利用的就是形声字的声旁。声旁应该受到充分的重视。可以引导学生利用声旁类推读音，然后再利用类推成功和不成功的方面说明声旁表音性及其局限。帮助学习者正确认识并合理利用形声字的声旁来学习汉字，也是建立形音联系的关键所在。

例如，学习“景”：

教师：猜一猜这个字念什么？

学生：京（jīng）？

教师：对了一半，声调应该是三声：jǐng，scenery，风景的景。

这样，通过声旁猜字音，学习了生字，还强化了对声旁的认识。

三、练习汉字的技巧

（一）认读练习

这主要是通过强化刺激，使学生把汉字的形、音、义作为一个整体来掌握。可以采用以下方式：出示字形念字音，说字义；出示音义，选择正确字形；认读词句、解释意思。在这里，卡片是一种很好用的工具。

（二）字形练习

（1）笔画。可以采用下列方式：给出汉字让学生按顺序说笔画名称，给出汉字数

笔画，增加一笔变新字，析写笔顺，等等。

（2）结构。画出汉字的结构图，按照结构图写汉字，按照结构给汉字归类等。

（3）部件。根据以部件为中心的原则，部件的练习十分重要。

- 分析汉字的部件：给出汉字，让学生说出有几个部件，都是什么。如：

  照：四个部件，日、刀、口、四点底。

- 给出部件写出含有它的汉字。
- 给汉字增加部件写成另外的汉字。
- 找出一组汉字中有相同部件的字，把它们分组。
- 给出部件和拼音写汉字。如：

  交　yǎo（　）　xiào（　）　jiāo（　）　jiào（　）

- 给出语境和部件填汉字。如：

  （　）（木）息　　饭（　）（官）　　礼（　）（勿）

（三）字音练习

给形似汉字、同声旁汉字、多音字注音。

（四）综合练习

（1）填空练习。可以采用有选项或无选项填空；还可以采用在单词、单句中填空或在语段中填空。

（2）改错练习。可以采用单字改错，也可采用有语境的改错；有别字改错也有错字改错。

（3）听写练习。听写是检查教学情况常用的方法。它的好处是：运用范围广，易于灵活操作。

（4）猜字练习。在语境中根据形旁的义类猜测词义，这属于较高难度的练习，和阅读练习有所重合。

总的来说，汉字教学的方法和技巧虽多，但也要教师根据不同的学习者、不同教学环境进行灵活的综合运用。因此，教师应该在了解学习者的需求和困难的基础上，有针对性地选用各种方法、技巧开展教学，这样的教学效果必定事倍功半。

思考与练习

1. 汉字哪些方面的特点决定了对外汉字教学的重要地位？

2. 对外汉字教学的最终目标是什么？包括哪两个方面？
3. 对外汉字教学的课堂应该教授哪些知识？
4. 怎样理解对外汉字教学的特点？
5. 如何处理对外汉字教学中的几组顺序关系？
6. 谈谈你对“以部件为中心”的汉字教学的理解。
7. 某一课有如下这些汉字，试着设计板书：

   你、以、名、外、字、息、写、是、汉、的、刻、点

8. 某一课要教授如下这些汉字，你认为应该采用什么教学方法？

   热、照、煎、忘、念、想、烧、烤、炒、怕、恨、情

本章参考文献

[1] 陈绂．谈汉字及汉字教学［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[2] 陈仁凤，陈阿宝．一千高频度汉字的解析及教学构想［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[3] 程朝晖．汉字的学与教［J］．世界汉语教学，1997（3）

[4] 崔永华．汉字部件和汉字教学［M］// 崔永华．词汇、文字研究与对外汉语教学．北京：北京语言文化大学出版社，1997

[5] 崔永华．对外汉字教学的一种思路［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[6] 冯丽萍．对外汉语教学用 2905 汉字的语音状况分析［J］．北京师范大学学报（社会科学版），1998（6）

[7] 冯丽萍．汉字认知规律与汉字教学原则［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[8] 费锦昌．对外汉字教学的特点、难点及对策［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[9] 顾安达．汉字偏旁表义度探测［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999

[10] 国家对外汉语教学领导小组办公室．高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）［M］．北京：北京语言文化大学出版社，2002

[11] 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心．汉语水平词汇与汉字等级大纲（修订本）［M］．北京：经济科学出版社，2001

[12] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准．北京：外语教学与研究出版社，2007

[13] 黄伯荣，廖序东．现代汉语［M］．2 版．北京：高等教育出版社，1997

[14] 姜丽萍．基础阶段留学生识记汉字的过程［J］．汉语学习（2），1998.

[15] 李大遂．从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999
[16] 李蕊．从偏误分析看留学生汉字发展的早期途径［J］．云南师范大学学报，2004（增刊）
[17] 柳燕梅．汉字速成课本［M］．北京：北京语言文化大学出版社，2001
[18] 柳燕梅，江新．欧美学生汉字学习方法的实验研究——回忆默写法与重复抄写法的比较［J］．世界汉语教学，2003（1）
[19] 吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
[20] 吕必松．汉字教学与汉语教学［C］．巴黎第二届国际汉语教学学术研讨会，1998
[21] 卢福波．试论汉语教学中字、词、语、句的内在联系［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999
[22] 鹿士义．母语为拼音文字的学习者汉字正字法意识发展的研究［J］．语言教学与研究，2002（3）
[23] 马燕华．论初级汉语水平欧美留学生汉字复现规律［J］．汉语学习，2002（1）
[24] 彭聃龄．汉语认知研究［M］．济南：山东教育出版社，1997
[25] 钱学烈．对外汉字教学实验报告［J］．北京大学学报（哲学社会科学版），1998（3）
[26] 石定果，万业馨．关于对外汉字教学的调查报告［J］．语言教学与研究，1998（1）
[27] 万业馨．应用汉字学纲要［M］．合肥：安徽大学出版社，2005
[28] 王碧霞等．从留学生识记汉字的心理过程探讨初级阶段汉字教学［J］．语言教学与研究，1994（3）
[29] 王钟华．对外汉语教学初级阶段课程规范［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999
[30] 肖奚强．外国学生汉字偏误分析［J］．世界汉语教学，2002（2）
[31] 杨夷平，易洪川．浅析识字教学的对内对外差别［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999
[32] 崔永华，杨寄洲．对外汉语课堂教学技巧［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[33] 张武田，冯玲．关于汉字识别加工单位的研究［J］．心理学报，1989（3）
[34] 张学涛．基本字带字教学法应用于外国人汉字学习［J］．汉字文化（4），1997
[35] 张永亮．汉字联想网及对外汉字教学［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999
[36] 周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996
[37] 周小兵．对外汉字教学中多项分流、交际领先的原则［C］//吕必松．汉字与汉字教学研究论文选．北京：北京大学出版社，1999
[38] 朱治平，哈丽娜．波兰学生暨欧美学生汉字习得的考察、分析和思考［J］．北京师范大学学报（社会科学版），1999（6）

第十一章 跨文化交际与文化教学

跨文化交际就是跨越两种不同文化的交际。外语教师随时处在一个跨文化交际的环境中。作为一个国际汉语教师，应该能够在语言教学和日常生活中顺利完成汉语和学习者母语之间的跨文化交际，适当传递中国文化信息与知识，让学习者在学习、使用汉语的同时，也能顺利进行跨文化交际。二语学习必须跟跨文化交际密切结合，成功的跨文化交际能有效地帮助语言学习，而文化学习本身也是一个重要的教学问题。

第一节 跨文化交际

跨文化交际的双方可能在文化、政治、宗教、价值、伦理方面都有差异。跨文化交际的双方一定要注意这种差异，尊重对方的文化，不能有文化优越感，不能有文化歧视，要了解对方的文化，克服文化差异带来的交际障碍。

《国际汉语教师标准》要求，“教师应了解中外文明的特点及历史”，“能在不同的文化氛围下有效地开展语言教学”，“能够帮助学习者克服在语言学习过程中由文化的不同和交际失误而引起的各种困难”。这就要求汉语教师一方面要了解其他文化的习俗和交际习惯，对中外跨文化交际的基本规则有一定的了解，避免因文化不同而产生交际冲突；另一方面，通过隐性的语言教学，通过中外文化对比或中国文化专题介绍向学生传授有关中国文化的基本知识，让他们了解中国人的文化特征和交际习俗，有效地进行跨文化交际。

从交际的角度看，中国人的交往文化有以下的一些特点。

一、中国人交往文化的基本特点

（一）含蓄内敛，中庸平和

中国人做事讲究中庸之道，不喜欢走极端。做事留有余地，把握分寸。讲求“和为贵”，不喜欢争斗。这在交往习俗中的表现也很突出。

在交往中，中国人多替别人着想，不愿意因为自己的诉求而给对方增加麻烦，更不愿意用咄咄逼人的方式表达自己的观点或达到自己的目的。“与人为善”是一个普遍被

人接受的社会习俗，而“己所不欲、勿施于人”更成为一个行为准则。

“克己复礼”曾经是孔子最高的追求。忍让克制，使自己的行为符合社会最高的道德要求。不要因为争斗而妨碍自身的修养，破坏社会的安宁。

老子认为“上善若水，水善利万物而不争”，意思是说，应该像水那样，对万物有利，但不跟万物争斗。他还强调，一个人的言行如果能做到像水一样，就不会产生什么麻烦、过错，就能顺利、安然。

但是，这种中庸平和的交往方式常被西方人认为是缺乏主见。这种表现为一团和气的社会习俗带来了社会的和谐、安宁，但同时也抑制了竞争和发展，抑制了对真理的追求，使社会不良现象不能被有效地遏止。相反，西方人在交往中更愿意旗帜鲜明地表达自己的意见，不会过多地考虑表达或行为的方式是否会破坏和谐安定的气氛。其实，这两种方式各有各的特点，无高下之分。

（二）贬损自己，抬高对方

过分谦虚以至于贬损自己，抬高对方，是中国交往习俗一个很大的特点。对自己贬损愈甚似乎愈表示出自己谦逊的美德，即使自己有突出表现，在公开场合也一定要谦虚地表示：“还做得不够”，“微不足道”，或者“还差得很远”；相反，对方一点儿微不足道的优点和成绩我们却要大加赞赏。这一贬一褒有时让西方人不解，因为这与他们强调肯定自我价值的文化不同。中国人的过分谦虚有时在他们看来与缺乏自信、无所作为、虚伪差不多。

中国人的谦虚在跟西方人交际时可能会产生障碍。例如，一个西方人称赞你的衣服漂亮，表现优秀，你却回答：“一点儿也不好”，“哪里，哪里”。如果对方不了解中国文化，他会认为你怀疑他的眼光、诚信，甚至是对他的不尊敬。

中外文化上的表现没有优劣。在向西方人介绍中国文化时，一方面，我们要让对方了解中国文化的特点；另一方面，我们对西方人那种强烈的肯定自我、表现自我的文化也要有一定的认识，不要轻易认为他们是骄傲自大、目中无人。

（三）明确角色，承担责任

“三纲五常”早已被当做历史糟粕被抛弃。但中国社会仍然强调个人要明确在社会交往中的角色，要勇于承担社会责任。表现在社会交往上，人们要清楚上下、长幼、宾主、男女、内外的界限，清楚自己在社会活动中的角色和身份。而人们在社会活动中的角色和身份又决定了一个人的行为方式和手段。具体到交际双方座位的位置、发言的顺序，都要合乎一定的规范，否则就会失礼。混淆身份，没大没小，在中国交往文化中是幼稚鲁莽的表现。

对社会角色的过分关注带来的是等级观念严重，平等观念淡薄。有一位父亲因为一

件小事误会了儿子，骂了儿子一顿。过后他觉得有点儿对不起儿子，想缓和这种关系。可他又不愿意说“对不起”，因为他觉得天下没有父亲对儿子说对不起的。结果，他们的关系很久都没能缓和。相对而言，西方人则更多地强调个人价值，平等、独立意识比较强。一些我们认为是“犯上”的言行在他们看来是平常的事情，如一些人对上司和长辈直呼其名，或公开反驳上司和长辈。

明确了角色后就要承担相应的责任。“国家兴亡、匹夫有责”是中国人对国家的基本态度。同样，这种态度也要在对社会、集体、家庭、家人、朋友的责任承担上体现出来。

西方文化也强调帮助人，也强调勇于承担责任，但这种帮助和承担是有原则、有限度、有选择的，一些我们认为是“理所应当”的事在他们看来却不能那样做。中国文化讲求对家人、朋友绝对的忠诚，提供绝对帮助，如父母对子女的无限资助，“为朋友两肋插刀”。西方人会认为很多事情是个人的事，你要自己处理。所以，在交往中你认为理所应当得到的“帮助”，在对方看来并不是理所应当，如为你付钱、替你干活等。

二、几种中外交往习俗的具体对比

（一）称呼

在称呼方面中外是有区别的。中国人对上司、师长、年长者、客人忌讳直呼其名，而要用称呼表现出对他们足够的尊重，如：前辈、元老、令尊、老总、阁下。但朋友之间比较随便，可以直呼其名。

在国外，博士、教授、主席也同样表达了对被称呼者的尊重，直呼其名在交往中也显得比较随便。不同的是，中国人贬己扬人的称呼习俗在其他文化中是少见的，如称自己或家人为“老朽、贱内、小儿”，而称别人的家人为“令尊、太太、公子”。

（二）寒暄

中国人在与人交往时讲求亲密无间，不分你我。寒暄的内容和深度在另外一些文化中显得过于亲热，接近窥探隐私，侵犯个人秘密。

西方人普遍把年龄、收入、住址、婚姻、政治倾向看做个人的私事，不需要别人干涉和了解。英国人甚至忌讳别人过问他们的活动去向。美国人交往的三大忌讳是：一是问年龄，二是问所买东西的价钱，三是问薪水。

其他民族、国家也在寒暄时也有一些忌讳。阿拉伯人交谈时忌讳谈论中东的政治和国际石油政治，也不可提及对方老婆，否则会被认为存心不良。泰国人交谈时忌讳有关政治、王族和宗教方面的话题。

值得注意的是，上述这些国家谈论的忌讳，却是中国人进行交往的前奏和基础，在

中国的交往习俗中，这些都是询问的内容。

（三）访问

一般来说，中国人的访问比较随意，比较自由。亲戚朋友间的访问不需要特别的安排，突然的造访对主人并不是冒犯，“是哪阵风把你吹来了”是普遍的访问方式。

但在另一些文化中，这种不请自来的访问方式是不礼貌的。事先约定，按时到达在很多文化中是交往的基本礼仪，是礼貌的标志。我们那种串门式的访问在对外交往中要注意克服。

（四）宴请

中国人往往通过宴请来表达对客人的友好。因此，宴请常常要安排在高档饭店，吃很好很贵的菜；其他一些国家的人，则认为这样过于隆重，根本没有必要这样铺张浪费。吃饭时中国人喜欢劝对方喝酒，“感情铁，喝出血”，“一醉方休”，双方喝醉了，才显示出友情深厚；这在另外一些文化中则显得粗鲁和缺乏教养。吃完饭后争抢付钱的行为在中国非常普遍，但在另一些文化中却非常少见。

（五）迎送

一次又一次的送别，把客人送得很远，有时甚至含泪告别，这些很能体现中国人的真诚。带官方色彩的欢迎欢送，通常要挂着、打着条幅，上边写着欢迎辞、欢送辞，夹道迎送，敲锣打鼓，这些都反映出中国人对客人的热情。但是，并非所有文化都接受和采用这种方式。在很多文化里，靠在门边，甚至坐在椅子上说声再见并不表示主人缺乏诚意。中国人表面的热烈隆重，和其他人表面的平静，实质上并没有太大的区别。我们要了解其他文化中在迎送上的习俗。

（六）送礼

送礼几乎是所有文化中表示友好的方式，但送礼和受礼的方式有不同。

法国人认为到别人家里做客给女主人送上鲜花（不要送玫瑰花或菊花）或巧克力之类的小礼品是受欢迎的。能激起人们思维和美感的礼物特别受欢迎。但不要送印有你公司名称的礼品，因为这好像是在为公司做广告；也忌讳男人向女人赠送香水。

英国人忌讳百合花，并把百合花看做死亡的象征。印度尼西亚人偏爱茉莉花，并把茉莉花视为纯洁和友谊的象征。

在阿拉伯民族习惯中送礼是受欢迎的，但并非认为必要。不要送酒类或伊斯兰教禁止的物品，如女人的相片或塑像。

中国人在别人馈赠时一般要推却一番表示客气，但很多文化不认可这种举动。在通

常情况下，你应当亲切有礼地接受，并表示感谢，推却不受是不礼貌的。

直接送钱的方式在一些文化中不被接受，而收到礼物时当场打开并大加赞扬、感谢的方式对中国人而言就有些尴尬，中国人更愿意在客人走后再打开礼物。

（七）恭祝

中国人祝贺别人极尽赞美，夸张虚构是恰当的。“做出了突出的贡献”、“万寿无疆”、“福如东海”、“寿比南山”等是很让人受用的。但对祝颂的应答，汉语常用表示自谦的后续行为结束，如：“哪里，哪里”，“我做的很不够”，而且使用得非常频繁，表示自我肯定的则用得很少。而在英美文化中，当别人恭祝时，很少用自谦的话语来应答。这些差异跟英美文化强调个体主义、实现自我价值，而中国人贬己尊人的传统观念密切相关。（卢伟，2002）

（八）金钱

“钱”就是“利”，义利关系问题是中国历代思想家都很感兴趣的话题，也是涉及为人处世方式的重要人格问题。儒家的见解十分明确：“君子喻于义，小人喻于利。”说的是，与君子谈事情，他只注意道德情理上该不该做；跟小人谈事情，他只想到是否有利可图。

因此，中国正统文化对于金钱的态度基本是鄙夷的，这也是中国文化“轻商”的原由。清高的人甚至到连“钱”这个字都不愿意说。

但客观现实是，从古到今人们都在追求更高的物质利益，中国人也不例外，只是我们更讲求“君子爱财，取之有道”。一方面对金钱的鄙夷，另一方面对金钱的追求，导致在具体的交往中处理金钱要特别留意。中国人说金钱是“身外之物”，认为“千金散尽还复来”。在与别人，尤其是朋友交往时有意降低金钱的重要性，把为别人花钱当成美德。资助、借贷都是家人、朋友间应该做的。

但很多别的文化中对金钱的态度与我们有异，如他们不能随便向朋友借贷。泰国和尚最忌讳有人送给他现金，因为佛教戒律不允许接受现金。但在中国有送红包、送压岁钱的习惯。

三、非言语交际

《国际汉语教师标准》要求“教师应了解文化与跨文化交际的主要概念”，而其中一个基本概念就是：言语和非言语交际。有研究显示，在某个情境中，35%的信息是由言语传递的，其余65%的信息是由非言语传递的。还有研究显示，只有7%的情绪信息由言语传递，其余93%要靠非言语来传递（朱迪，1986）。就如 David Abercrombie 所说：“我们用发音器官说话，但我们用整个身体交谈。”（陈观瑜，2001）

一般说的非言语交际包含手势、姿态、服饰、眼神、表情、体距、触摸和音量。

（一）手势

需要注意的是，不同的手势在不同文化中有不同的含义。中国人认为手心向上招呼人是不礼貌的，如同召唤小狗或挑衅，但在其他一些文化中手心向上招呼人并没有这个意思。竖起小拇指，中国人表示的是鄙视，日本人表示与性有关的事。西方普遍用竖起中指表达性交，这个中国原本没有的手势近些年也在中国流行开来，甚至有足球运动员在比赛中因为向观众做出这个手势而受到批评处罚。

握手是世界上普遍的示好方式，但泰国的乡村人对此就相当反感。英国人忌讳 4 人交叉式握手，据说这样交叉握手会招来不幸。这可能是因为 4 个人的手臂正好形成一个十字架的原因。

美国人与客人见面时，一般都以握手为礼。他们习惯手要握得紧，眼要正视对方，微弓身，认为这样才算是礼貌的举止。美国人在社交场合与客人握手时，还有这样一些习惯和规矩：如果两人是异性，要待女性先伸出手后，男性再伸手相握；如果是同性，通常应年长人先伸手给年轻人，地位高的伸手给地位低的，主人伸手给客人。

（二）姿态

身体姿态也有很强的文化色彩。如英国人忌讳有人用手捂着嘴看着他们笑，认为这是嘲笑人的举止。

美国人忌讳有人在自己面前挖耳朵、抠鼻孔、打喷嚏、伸懒腰、咳嗽等，认为这些都是不文明的，是缺乏教养的行为。若喷嚏、咳嗽实在不能控制，则应头部避开客人，用手帕掩嘴，尽量少发出声响，并要及时向在场人表示歉意。他们忌讳有人冲他们伸舌头，认为这种举止是污辱人的动作。

在泰国，地位较低或年纪较轻的人，应该主动向地位高和年纪大的人致合十礼。泰国人忌讳有人盘足或把两腿叉开而坐，因泰国的一般家庭不设座椅，人们惯于席地而坐，但决不允许盘足或把腿叉开而坐。他们忌讳有人用脚踢门或用脚指东西，认为这是有伤风化和不礼貌的举止。他们忌讳别人拿着东西从他们头上掠过，认为这是极不礼貌的举动，是有意的污辱。他们忌讳左手服务，认为左手不洁净，令人回想起肮脏的事情，甚至还会怀疑你这是不轨行为。

印度尼西亚同样不能用左手触碰食物。他们把左手视为肮脏、下贱之手，认为使用左手是极不礼貌的。

在接受别人的馈赠或服务（如点烟、斟酒）时，中国人通常要起身致谢，而西方人一般都坐着不动。同样，东方国家普遍表示尊敬的鞠躬也并不是所有文化的通例。

（三）服饰

服饰在社交中有很重要的作用。客观地说，现代中国人对服饰在社会交往中的作用认识不足，不少人胡乱穿衣，身着T恤、牛仔裤出席盛宴（典礼、音乐会等）的情形时有发生，这在许多文化中都是失礼的。在有的国家，社交服饰是非常考究的，人们在不同的场合需要穿着不同的服饰。

有一次，非洲某国的住房部长在一家大旅馆里举行午宴，宴请我国某建筑公司在当地的工作人员。主人穿着整齐的西服，而我方人员的衣着却十分随便，很不得体。在场的我国驻该国大使当即对此提出批评。

国外有一些比较讲究的餐厅、饭馆，谢绝服装不整的人入内用餐。有一些公共场所也禁止衣冠不整的人进入。剧院、音乐厅的要求更加严格。在国外，人们在收到宴会请柬时，经常在请柬的左下角看到注有“正式的（formal）”、“非正式的（informal）”或“小礼服（black tie）”等字样，有时也写着“随意（casual）”。这些都说明宴会主人对着装的要求。如果主人没有在请柬上注明对着装的要求，一般的人就会按通常的做法着装。宴会主人在请柬上对着装提出的要求，正是反映出主人对宴会性质的想法。

世界上各个地区、各个民族，在正式的礼仪活动时，都要按照自己的习俗穿戴一定的服饰。有的国家已形成规范，人人遵守。在最隆重的场合，如国家庆典仪式、国宴、国王登基、国家元首就职、国家最高领导人接见、大使递交国书，以及新年团拜、授勋等，都要穿着严肃、大方的正式服装。在日常的社交场合，对服饰也都有所讲究。

男子一般在正式场合穿黑皮鞋，一般应穿皮底鞋，不穿软底胶鞋等。在国外，视布鞋为一种便鞋，不在正式场合穿用。旅游鞋、长筒靴也不宜在正式场合穿用。

妇女在社交礼仪场合一般都要穿裙子，而且这种裙子至少要长过膝盖。穿长裤被认为是过于随便。

（四）眼神

眼睛是心灵的窗户，可以表现心中所想。在交往中，眼神也是很重要的交际因素，如美国人对握手时目视他方的举动很反感，认为这是傲慢和不礼貌的表现。

西方人习惯于用眼睛交流。例如，说话或倾听时应该看着对方的眼睛，这意味着尊重和礼貌。对于比较含蓄的东方人来说，要做到这一点是比较困难的。相反，如果我们长时间盯着一个人，这个人反而会有些不自在。

有一位中国女子，虽然在美国生活了多年，但还是没有学会美国人如何使用眼神。在一个会议上，她感到长时间与发言的男士保持眼睛交流有些不自在，就将目光移开，只是有时看看对方眼睛并以点头来表示对他的赞同。她的朋友发现了，在事后表达了不满，称她的行为是无礼的，甚至怀疑她根本没有在听。她感到十分委屈，同时也更意识

到眼睛交流在美国人眼中的重要性：说话时不看着对方眼睛除了被认为是无礼外，还会被认为是要有意躲避什么。找工作面试时，看着对方的眼睛更为重要，不然会给对方留下一个不诚恳或心不在焉的感觉（孔璐璐，2003）。

（五）表情

中国人含蓄、内敛，表情远没有西方人丰富。我们似乎更接受喜怒不形于色的含蓄方式。在我们的文化中，能控制自己的情感，展现给别人一个平静的表情是有修养和坚毅的体现。

《世说新语·雅量》有一个故事，说的是关系东晋王朝生死存亡的淝水之战。前秦国主苻坚大兵压境，东晋宰相谢安主持朝政，战事最紧急的时候他平静地与别人下棋。当侄儿谢玄大败敌军的喜讯传来，他却好像没发生什么似的，可见他控制感情能力之强。

神态安祥，仪态从容，从来就是一种被推崇的"潇洒"。这种文化影响到中国人的心理，因此在交往中我们不会像西方人那样把所有的情感完全表达出来，更不会夸张地表达。面对这种差异，我们要相互理解。含蓄不是无情，不是冷漠，因为中国文化推崇忍耐，把爱和恨都藏在心里；完全让内心感情表达出来不是幼稚，也不是软弱，因为西方文化鼓励直接表达自己的情感。

（六）体距

人和人的身体距离多远才让双方感到舒适，每个民族的标准是不同的。"私人空间"的原理告诉我们，当人过分接近时，会令人产生不快及焦躁感。"私人空间"变得狭小不足时，会产生压迫感，而使人不能冷静、客观地做判断，甚至会对侵犯者采取攻击态度。我们要了解和体会不同民族"私人空间"的界线。如欧美人同别人谈话时，不喜欢距离过近，一般以保持50厘米以上为宜。而阿拉伯人交谈时的距离就近得多。

超过和没有达到合适的身体距离都会感到不舒服，欧美人心理的"私人空间"范围比中国人大，距离也远一些。中国人的文化心理状态使他们将自身空间范围仅局限于身体的本身，范围较西方人小，距离也较西方人近。

曾有一个留学生说，在中国最可怕的不是厕所，而是排队买票时大家肌肤相亲似地挤在一起。

（七）触摸

虽然中国人舒适的身体距离和范围较西方人小，但是，中国人的身体直接接触却没有西方人多。西方人拥抱、接吻是每日的例行公事，他们也更多地用触摸的方式表达自己的情感，如亲人、朋友间用拥抱表示关怀和爱护。但中国人就很少拥抱。成年人的拥

抱相当少见，父母与成年子女也很少拥抱。但是，中国人的另一些身体接触方式，如男性间的手拉手和身体接触，会让西方人感到尴尬。

中国人也常常喜欢把触摸孩子的头当成一种喜爱，这在一些文化中很忌讳。泰国和印度尼西亚忌讳触碰任何人的头部，即使是对小孩子。因为头颅被视做人体的最高部分，随便触摸别人的头部就是对他一种极大的侮辱。泰国人也讨厌西方人平时生活中的拍拍打打的举止习惯，认为这是有伤风化的。

（八）音量

人在不同的交际场合，与不同的交际对象交谈时，音量是不一样的。而不同的音量在某种程度上表现出说话人的修养和态度。在跨文化交际中，人们对交往对象的语音十分重视。在语音方面的基本礼仪规范是：与别人进行交谈时，尤其是在大庭广众与别人进行交谈时，必须有意识地压低自己说话时的音量。说话的声音最好是低一些，轻柔一些，只要交谈对象可以听清楚即可。在交谈时，特别是在公共场所与别人交谈时，如果粗声大气，不仅妨碍他人，而且也说明自己缺乏教养。一些中国人在公开的社交场合声音比较大，显得有些吵闹，有失身份，这一定要注意克服。

每种文化都有自己的交际模式，有约定俗成的习惯，对此我们要有清楚的认识。我们不能以一个民族的文化生活习俗和道德标准去衡量另一个民族的同一行为现象。对于历史文化现象，只要是这个民族习惯的、接受了的东西，应该看做一种正常现象。

四、社交用语

在不同的场合说得体的话才符合社交规范。对打喷嚏的中国人说“上帝保佑你”、“复活节快乐”，对老人说：“祝你生日快乐!”，对孩子说“你好!”，晚上说“晚上好!”，都算是社交语言失误。中国老人在生日时更愿意听到的是“福如东海、寿比南山”，或“祝你长命百岁”。见有人打喷嚏，中国有些地方的人会说“有人在说你啦”或“有人在想你啦”。对中国小孩说“你好!”，跟中国亲友说“晚上好”，会让人觉得你在演戏或演讲，要不就是在开玩笑。在这些场合，我们更常用的是“你几岁了?”、“上几年级了?”、“您还没有睡啊?”。有人认为学习的高级阶段就是语用学习，这是很有道理的。“Have a nice day!”、“Wish you have a good time!”、“祝你幸福!”这些在西方是很得体的祝颂，对中国人来说却太过简单，因为缺乏具体行为和希望的结果，不如说“升官发财”、“早生贵子”、“白头到老”、“马到成功，手到擒来”等。

黎天睦举过几个例子，很能说明问题。一个是说某领导人在某单位一个庆祝会上说“大家要努力工作，把工作做得更好……”。中国人听起来没有问题，可一个美国人如果听到这样的讲话会有这样的感觉：“你怎么敢在这样一个愉快的时刻批评我们工作做

得不好，借机骂我们！"

还有一个例子说一个人冬天见了朋友，说："你该多穿一点儿。"在中国人看来是关心，可这句话英文的意思是："你还是个孩子，糊里糊涂的，不知道穿衣服，我来关心你一下。"

同样，中国人的问候："你去哪儿?"，"怎么这么早?"，给外国人的感觉是过分关心个人隐私，会引起怀疑（黎天睦，1987）。

第二节　价值观和文化

一、价值观和道德标准

价值观包含着对人的内在价值和外在价值的观点，包含着对怎样做人、怎样实现个人价值的看法。怎样做人，实质上就是怎样对待自己，以及怎样对待与自己构成相互作用的其他3组基本关系。这3组关系是：人与他人的关系，人与民族和国家的关系，人与自然环境的关系。一个人的人生价值正是通过对待自我、他人、民族和国家以及自然的关系而实现的（方立天，1999）。

文化最根本的差异实际上就是价值观的差异，它更深刻地反映了一个民族的相对于交往习俗的差异，它更深刻地反映了一个民族对人生、社会、宇宙的看法。当今世界许多冲突说到底是价值观的差异造成的。我们不否认人类存在共同的价值观，但我们同样也要承认各民族的价值观存在很大的不同，我们不能把自己的价值观强加给其他民族。

华盛顿国际中心主任、纽约大学教授罗伯特·科豪尔斯（L. Robert Kohls）在《美国人的生活价值观》一文中将美国人所有的价值观总结成短短的13类，并且将这13类价值观与另外一些国家的价值观作如下的对比：

美国的价值观	另外一些国家的价值观
人定胜天	命中注定
变化最好	传统最美
争分夺秒	清静无为
平等公正	等级地位（崇拜权威）
个人主义	集体利益
一切靠自己	讲出身血统
竞争第一	合作为上
展望未来	回首往事
积极行动	尊重现实

不拘小节　　　　　一本正经
直接、开放、诚实　迂回、规矩、面子
现实主义　　　　　理想主义
追求物质享受　　　崇尚精神安慰

罗伯特·科豪尔斯说，美国人不信没有做不到的事，他们鼓励你马上去做，而绝不能只是坐在那里等待命运的赐福，这就是美国人登上月亮和有如此多发明的原因。变化则意味着发展、进步、成长。在社会中人人都应有一个平等的地位和均等的机会去达到自己生活的目标。一个成年人在社会中是一个根本不必去依靠别人的独立个体，他有自己不容别人干扰的世界和时间，他应去竞争，去积极地行动，不该老是沉醉于对往事的回顾。美国人比较喜欢直抒胸臆而不太习惯那种照顾面子的拐弯抹角。他们讲求实际，追求物质的享受（罗伯特·科豪尔斯，1995）。

由于受文化的影响，人们一般都会本能地把自己的价值观当成合理和正确的，而把与自己不同的价值观当成怪异的，这很容易影响到我们的跨文化交际，要注意克服。

二、历时文化和共时文化

文化是在不断发展变化的。虽然文化发展有很强的连续性，不容割断，但我们更应该注意现实的文化特性，不能把“三纲五常”、“割股疗亲”当成现实中国的文化主流和取向。

在中国文化教学时要特别注意历时文化和共时文化的区别。历时文化是“从纵的方面考察某一文化或文化现象的起源、发展、演变，它的阶段性和规律性”，共时文化是“从横的方面考察某一文化或文化现象在某一历史阶段的表象和特征”。“跟第二语言教学密切结合的，主要是当代共时文化。原因是，语言教学的主要目的是使学生用目的语进行有效的交际。脱离当代共时文化的教学对实现这一目的没有多少帮助。”（周小兵，1996）

美国一位华人祖父给孙子讲“二十四孝”中的“恣蚊饱血”、“割股疗亲”的故事，结果孩子们捂住耳朵不听。孩子认为，中国人的祖先太虐待自己的孩子，而孩子没有人权保护，太可怜。在西欧，有的教师教当地人学汉语，说的都是清朝的事情，结果学习者以为现在的中国人还是留长辫子，穿长马褂。

作为汉语教师，应该多讲在文化接触中已经发展变化了的中国当代文化，多讲当代中国社会中的交际习惯和礼仪规则。只有这样，才能让学生把学到东西用于真实的交际之中，跟当代中国人进行有效的交际。

第三节　汉语教学中的文化教学

一、文化教学的内容

汉语教学中的文化教学有两方面的内容：一是对外汉语教学，也就是语言课中的文化教学；二是文化课教学。语言课的文化教学和文化课的文化教学不同，这两门课性质不同，所承担的任务也不同。一般来说，我们应该对初级水平的学生实施语言课中的文化教学，而对中高级水平的学生实施文化课教学。

语言课，属于第二语言教学范畴，其主要任务是通过听、说、读、写等技能和语言运用能力的训练来培养交际能力。交际能力的培养需要借助一定的语言材料，而语言学习材料就必然包含思想文化内容，通过学习，学生就能对这些语言材料包含的文化内容有所了解；但语言课的中心不是文化教学，当然也不能系统学习文化知识。

文化课的主要任务是系统学习文化知识，这是为高年级和汉语言本科学生开设的专门课程。这些课程可以包括两大内容。第一，中国文化与中国国情。《国际汉语教师标准》要求，“教师能了解和掌握中国文化和中国国情方面的基本知识，并将相关知识应用于教学实践，激发学习者对中国文化的兴趣，使其在学习汉语的同时，了解中国文化的丰富内涵和中国的基本国情”。第二，世界文明与中外文化比较。《国际汉语教师标准》要求，“教师应了解中外文化的主要异同”，“了解世界文明的基本知识并能在教学中适当加以介绍”。当然，如果在海外，学习者汉语水平不够，也可以使用学生母语介绍相关知识。

语言和文化有密切的关系，但并不等同，它们有各自的特点。在语言教学中要注意文化教学，但不要把什么都和文化联系起来。我们要特别留意的是那些在跨文化交际中因文化差异而造成的交际障碍和语言现象，更多的是要注意语言教学中的文化现象和文化差异。

不管语言教学还是文化教学，教师都要对中国文化有一个比较清晰的认识，一个对自己的文化缺乏了解的人是很难得到别人尊重的，而对别国文化历史有了解的人就更容易向别人介绍自己的文化。

教师要有比较广博的知识面，如社会基本知识、科学常识、世界历史地理、时事政治、时尚名人等，起码对你所教学生所在的国家有一个基本的了解，至少不要犯常识性的错误。不要厚此薄彼，不要有偏见。在国外的人对自己的国家民族一般都比较维护，不要做伤害学生民族自尊心的事情。各国的文化有不同，但没有高低贵贱之分。

二、向学生介绍中国文化的基本知识

（一）中国历史介绍

在语言学习中介绍中国历史跟中国历史课不一样，我们并不需要学生去记忆我们的历史年表，也不需要学生去接受我们的历史观。但是我们可以在语言学习中穿插历史。中国是历史悠久的文明古国，历史故事、寓言、传说数不胜数，其中有非常多的材料非常适合进行语言教学。

介绍历史最好从学生已知的知识开始，由象棋上的楚河汉界联系到楚汉相争，一个简单版的楚汉相争的故事里就有很多可以说的材料。初级的学生可以听简单的故事介绍，复述、复写故事。中高级的学生就可以在这个故事里学到诸如“四面楚歌”、“鸿门宴”、“项庄舞剑，意在沛公”、“约法三章”、“韩信点兵，多多益善”、“成也萧何，败也萧何”等汉语熟语。如果再联系到电影《霸王别姬》，就更加自然有趣，能引得学生感慨唏嘘。更进一步，可以给学生讲李清照的诗：“生当作人杰，死亦为鬼雄；至今思项羽，不肯过江东。”并把故事引申到更深的历史、文学知识的介绍。许多日本、韩国学生对这些历史都有一定的了解，如“阿房宫”，大多数韩国学生可以说出来。

介绍历史要有趣味性，如：萧何月下追韩信的真诚，刘邦“吾翁即尔翁”的泼皮形象，鸿门宴的惊险，乌江边的悲壮。

历史知识介绍要针对不同学生采用不同材料。日韩学生对《三国演义》、《西游记》大多有一定的了解，有的还了解得很多，如故事中关公的忠义英勇、诸葛亮的智慧等，学生很容易接受。我们要很好地利用。这样，在进行语言教学时候就能使学生在不知不觉中接受和了解中国文化、中国历史。

西方学生对中国历史的了解相对日韩学生就要逊色一些，可以多用现实一点的事例。如通过对“文革”前后对比，介绍改革开放给中国带来的巨大进步。通过中国人民在艰苦条件下援助非洲建设（如坦赞铁路），说明中国人民的慷慨、真诚。

要利用一些政治观点中性，在西方社会有一定影响的学者有关中国传统文化的论述来介绍中国文化，比较著名的有林语堂的《中国人》等。

要持客观、公正的态度向学生介绍灿烂的中华文化，介绍中国人民仁慈、和平、谦逊、友善、忠诚、智能、有气节、尊老爱幼、舍生取义等美德。介绍时一定要注意，不要进行政治宣传，用事实本身说话。古代文献、历史故事、现实情况等要综合利用。

教师要对这些历史故事有比较清楚的了解，能针对不同程度的学生选取不同难度的材料，适应不同阶段的教学。

（二）中国地理介绍

地理可能是最现实和最有用的中国情况介绍了，学生一般比较感兴趣，掌握好了地理知识对了解中国文化很有帮助。因此，教师要利用学生的兴趣来介绍中国地理知识，并由此介绍相关的中国文化知识。

地名介绍，为什么叫“湖南”、“湖北”、“山东”、“山西”？什么湖的“南”、“北”？什么山的“东”、“西”？学“东西南北”，学“东南、东北、西南、西北”，学各省市的名字，学省会的名字。介绍各地的基本地理特点，“干燥”、“潮湿”、“高原”、“平原”。介绍那里的语言、民族、饮食、经济。可以利用可能的机会介绍中国的地理知识，如在一些学生在中国旅游之后，或在假期前向学生介绍旅游的地方。

（三）中国民俗介绍

中国人口众多，地域辽阔，各地、各民族风俗千差万别，要充分利用大量鲜活有趣的材料进行教学。一般来说，可以从节庆、饮食、婚丧、语言、艺术等多个方面来介绍民俗。要注意的是，民俗的介绍不是为介绍而介绍，而是要为语言学习服务，不能脱离学习者的语言水平。正如《国际汉语教师标准》所说，“能根据学习者的反馈及时调整所涉及的中国民俗文化的内容”。

如介绍黄河旧时的牛皮筏子，就把“吹牛皮”这个惯用语给介绍了；讲旧时结婚的吹吹打打，就把“吹喇叭，抬轿子”给介绍了；“鬼门关”、“阎王殿”正好介绍中国人的鬼神观；“老皇历”就可以引出中国历法。总之，要把民俗介绍和语言学习结合起来，如介绍山西人爱吃醋可以把“吃醋”带出来，介绍饮食也可以把“吃香喝辣”的意思向学生说明一番。总之，“要能根据教学环境、教学目的、学习者的背景、语言水平选择民俗文化材料，并以恰当的教学方式与教学手段介绍和讲授”（国家汉办，2007）。

结合语言教学的民俗介绍在中高级的教学中有很大的发挥空间，民间俗语、惯用语也大量反映了各种民俗。

三、介绍中国和中国文化的基本态度

（一）反对民族虚无主义，反对文化沙文主义

对自己的文化要有深入的理解，要客观真实、公正。中国文化灿烂、辉煌，但中国文化中也有糟粕的东西。我们必须认识到，“没有十全十美的文化。文化的整体不可褒贬……我们相信人类存在着对美与丑、真与伪、善与恶的‘共同感觉’common sense。人们完全有理由批评各种不文明的现象。……如果人们连这点批评的勇气都没有，那么

文化的交流与沟通也同样是不可能的”（李铭建，1989）。鲁迅先生、柏杨先生对中国文化中的丑陋现象的批判可以作为我们客观、公正评价中国文化的材料。教师应该给学生一个客观的形象，要敢于批评中国文化中的糟粕，对于中国存在的不足要勇于承认，因为每个社会都会有这样那样的不足，不必忌讳，但原则问题要旗帜鲜明。教师的客观能培养学生的信任感，一种信任的关系对教学是有利的。

（二）注意文化教学内容的现实性和可接受性

要注意向学生展示中国现实的文化风貌，不要把明显落后于时代的文化内容当成中国文化的特点来介绍。同时，要避免空洞的政治宣传和道德说教，要注意寻求中国文化中那些包含人类共同感情的东西，不要把我们的文化（包括政治观、价值观、道德观）强加在学生身上。我们也不愿意接受我们不能接受的文化。

教师一定要有一个宽容的文化观，这也是中华民族的特点，兼容并包，博取各国所长。我们历史上就接受了大量的外来文化，唐朝的开放气度使它成为当时世界上最先进的国家。我们对外来文化，如宗教、科学、服装等都应有一个开放的态度。在中国历史上，由于宗教、文化冲突而导致战争的情况并不多，这跟世界上其他国家的情况很不相同。西方历史上十字军东征等宗教战争此起彼伏，直至今天还硝烟未了。中国只是近代才开始闭关锁国。今天的中国更是坦开胸怀向世界开放。

同时我们也要“能妥善处理涉及中国国情方面的敏感性话题”（国家汉办，2007），能坚持原则，一些不能接受的观点和文化我们也坚决抵制，如现实中我们很难回避的有关“台独”、“藏独”、“疆独”等错误观点。

第四节　中国文化的基本精神

从整体上看，中国文化的基本精神是以人文主义为内核的文化精神，有以下几个基本方面：

（1）自强不息。正是这种精神鼓舞着中华民族不断进步，巍然屹立在世界民族之林。

（2）正道直行。这是中华民族坚持真理、追求真理、崇尚气节的精神源泉。

（3）贵和持中。“行中庸”，做事不走极端；“和为贵”，不尚争斗。但这有抑制竞争的弊端。

（4）民为邦本。虽然重民的实质是作为肯定君主专制主义的补充而存在的，但我们不能否认它提醒统治者要把民心向背当成政治统治的重要指标。

（5）平均平等。虽然我们历史上从没有出现过真正意义上的平均、平等，但作为

一种思想，它深植在中国人的心目中。绝对平均主义在中国社会有深厚的思想基础。

（6）求是务实。中国人立身行事讲究脚踏实地，鄙视华而不实的作风。

（7）豁达乐观。“知足常乐”、“安贫乐道”、“车到山前必有路”、“天无绝人之路”等观念造成中国人乐于守成；但有时会造成自我满足、不思进取的心态。

（8）以道制欲。中国人的行为以“道”为准则，情不悖道，欲不逾道。这已成为全社会的共同人生态度。（李宗桂，1988）

第五节　总　结

教师要掌握比较丰富的文化知识，并在此基础上有选择地对不同的学生采用不同的教学材料和教学方法。要培养学生完成跨文化交际的能力，教师自己就要对跨文化交际有清楚的认识。

“在语言教学中，把语言体系本身蕴涵的反映民族文化特色的国俗语义教给学生至关重要，这样就能在跨文化交际中减少信息差，增进互相理解，才算真正掌握了一门外语。”（王德春，1993）外语教学不能脱离文化的教学，否则你学的外语将永远达不到“自在”的彼岸。

我们训练学生跨文化交际能力是为了避免他们在交际中出现障碍，要培养他们的两种能力：一要能感觉到进行中的交际不完全成功，二要能发现交际故障之所以存在并知道采取怎样的补救措施。（王得杏，1990）

但语言教学不是文化教学，更不是文化宣传，对此我们要有清醒的认识。在文化教学中，既要克服虚无主义，也要克服沙文主义；要客观、公正地评价各种文化现象，以理服人；在介绍中华文化灿烂伟大的同时要指出存在的糟粕；要尊重其他文化。

思考与练习

1. 中国人交往文化的基本特点是什么？
2. 请用具体例子说明中外交往习俗的不同带来的交际障碍。
3. 如何在跨文化交际中处理各民族不同的价值观和道德标准？
4. 中国是一个文明古国，如何对外国人进行中国文化教学？
5. 中国文化的基本精神是什么？
6. 参考美国外交学院《汉语能力标准·文化》（详见本章附录），具体说明一个高级程度的交际者与初级、中级的交际者有哪些不同。

本章参考文献

[1] 陈观瑜．谈用非言语行为优化英语课堂教学效果［J］．广西民族学院学报，2001（3）

[2] 方立天．论中国传统文化的人生价值观［N］．光明日报，1999－10－22

[3] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007

[4] 孔璐璐．一个中国女孩在西方体验礼仪［N］．文汇报，2003－6－6

[5] 黎天睦．现代外语教学法［M］．北京：北京语言学院出版社，1987

[6] 李铭建．中国文化介绍的取向［C］//中国对外汉语教学学会第三次学术讨论会论文选．北京：北京语言学院出版社，1990

[7] 李宗桂．中国文化概论［M］．广州：中山大学出版社，1988

[8] 罗伯特·科豪尔斯．美国人的生活价值观［N］．张世涛，译．西南经济日报，1995－5－26

[9] 卢伟．"祝颂"言语行为的英汉对比［J］．厦门大学学报，2002（3）

[10] 王德春．国俗语义学略论［C］//中国对外汉语教学学会第四次学术讨论会论文选．北京：北京语言学院出版社，1993

[11] 王得杏．跨文化交际的语用问题［J］．外语教学与研究，1990（4）

[12] 周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996

附录　美国外交学院《汉语能力标准·文化》

初级：相互交谈的能力有限。举止美国式。可能考虑到但却未表现出自己同老师和其他地位高的人之间身分的差异。不了解所学的少量动词短语要有身体动作伴随。受别人注目恰好增长个人的自负心理。认为在餐桌上剔牙、吐痰、在街上擤鼻涕、吃饭出大声等举止不合本国文化习惯，并为此感到吃惊。如前所示，听说技能有限。可能掌握一些简短套语。一般说来，缺乏日常生活所需要的文化知识。

中级：具有应付基本生活需要的能力，其文化修养能够应付所熟悉的基本生活情境，能够应付跟某些中国人的交际，这些中国人经常跟外国人打交道，有跟外国人交际的经验。了解有限的举止方式，但感到这些方式不够自然，难以见诸行动。对同性朋友的手牵手等身体动作感到不舒服，但不十分清楚对异性的这类举止是否得体。用不适当的动作表示真诚和友谊，如拍对方的背，对方则认为是一种威胁或侮辱。了解较常用的社交用语，如"早"、"再见"，但对在较正式的场合下的社交用语不熟悉。语言反应欠妥，如当别人称赞时说"谢谢"，有时还说"＊我贵姓……"之类的错句。过多使用简单套语，因受到挫折而容易发脾气。由于对一些应该接受的礼仪模式全然无知，可能对周围的工作人员表现得粗鲁无礼，或者根本是想炫耀自己的语言能力。不懂得作为主人或客人时的一些习惯，如：作为主人，尽管客人不肯说出自己的需要，仍要为客人准备可口的食物和饮料；作为客人，盘子和杯子里不能剩东西。在非正式会话中，对对方提出的有关年龄、工资等个人问题可以接受，但对其仍感到惊讶和不舒服。因错误而造成误解，因手势、身体动作的误用和文化上的错误假设而影响

交际。

高级：具有一定的社交能力。在日常社交中，能够跟那些经常同外国人交往的中国人成功地交往。虽本国文化仍占优势，但明晓异国的常见礼节规定、禁忌和敏感的问题。经常恢复使用美国惯用的社交方式，借以掩盖自己的无知或避开自己还没有掌握的社交方式。对持续不断的握手仍感到不舒服，但对请别人先进门、先坐下等礼节已不再感到是一种敷衍，而对敬烟、给别人点烟和其他中国人看来有助于建立和谐气氛的方式仍感到难以接受。对口语中使用的有关敬语和自谦之词的区别不敏感，因而在谈到自己所从事的研究工作时常用“研究”，而不用“学”。不了解社交礼仪的细微差别。如：怎样排餐桌座次，怎样敬酒（在正式宴请中独自饮酒是失礼的），适当的祝酒顺序是怎样的。知道作为主人，请客人先动手，但对给客人添菜加饭和其他周到、精微的招待方式运用得不够自如。知道同客人就共同感兴趣的话题有条理地进行友好的交谈，但在亲属关系、家长里短、社交的细微末节之类的集体交谈中很快就不知如何是好。知道主要客人必须第一个起座、宴请什么时候结束合适；也知道在中国客人不拖延时间，主要客人应该第一个告别。对柜台、门前明显的不排队和漠视美国文化中所定义的“个人空间”等现象感到心烦，但开始意识到所谓“个人”、“私有的”等概念主要存在于西方人的头脑中。

最高级：具有相当的社交和业务能力。几乎能够参加所有的社交和本人业务范围内的活动。可能出现某些不协调的情况，要么在社交场合中表现得太客气，要么在商业交易中表现得又太傲慢，因为其语言能力已超过其社交敏感性。能够不自觉地正确运用身体动作交往。知道怎样像中国人那样要求对方帮忙，坚持要对方接受礼物，熟练地运用社交礼仪规则。了解有关的社交习俗：在饭馆吃饭谁付钱，何时坚持自己付钱，要坚持到何种程度；也了解不在赠送礼物的人面前打开礼物，而对自己所赠送的礼物要说自谦之词“小意思”。对礼节仪式的使用并不过分，一般能够作合理的调整，取法于中。知道能够作何种请求、怎样用间接的非要求的方式作这种请求、如何根据需要恰当地拒绝这种请求。知道在多种场合下所使用的短语和表达方式，也知道如何恰当地使用。理解大部分非语言反应。能够领悟与该文化有关的幽默含义，并欣然而笑。在理解和表达中，有时会出现微小的失误，但不会引起严重误解，即使对方为不常同外国人交往的中国人，也不会误解。

接近中国人水平：具有全面的社交和业务能力。举止恰当，外语文化水平极高，基本上处于支配地位。恪守一条铭记在心的信条：文化知识是相对的，必须注意恰当行事。能够评议、劝说、谈判，提出观点，为贵宾口译，可描述和比较两种文化的特点。在这种比较过程中，可讨论地理、历史、制度、风俗、礼仪模式、时事和国家政策。理解绝大部分非语言反应，几乎通晓所有典故，包括历史和文学方面的普通典故。能够领悟大部分有关外国文化的幽默含义，并欣然而笑。可因场合不同，控制正式和非正式的举止表现。仅在文化背景知识方面，如童年经历、详细的区域地理知识和已发生的重大事件等，逊于中国人。

跟中国人水平一样：达到这一水平的受试者同在该语言文化环境中长大和受过教育的中国人难以区分。

（摘自黎天睦：《现代外语教学法》，北京语言学院出版社，1987 年）

下编

语言技能课教学

第十二章　汉语综合课教学

第一节　汉语综合课的性质和特点

一、汉语综合课的性质

在国内从事对外汉语教学结构的课程设置中，汉语综合课有着不同的称呼，如“汉语课”、“汉语精读课”、“读写课”等。对课程的命名涉及对课程内涵和性质特点的理解，名称多，从一个侧面反映出对外汉语教学界对这门课的认识、理解不尽相同。《高等学校外国留学生汉语专业教学大纲》和《高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）》（以下简称《长期教学大纲》）（国家汉办，2002）的课程设置中将其列为一门必设的主干课程，统称为“汉语综合课”，并明确指出它“是承担系统的语言能力教学任务的主要课型，是进行听说读写综合训练的课型”。

综合课是对外汉语教学中的重要课程，其主要特点就是综合性。它既系统讲授汉语有关的语音、语法、词汇、文化等知识，又对学生进行听说读写等各项技能的综合训练。但如何理解综合课的综合性？综合课如何进行听说读写的综合训练？如何处理好语言知识的讲授与各项技能的训练？大家的意见并不一致。反映在课程设置上，有许多学校并不开设汉语综合课，而是在初级阶段开设“基础汉语课”或“读写课”，在中高级阶段开设“精读课”。这些课程的基本功能、作用跟综合课相似，主要教授语言知识。跟综合课不同的是，它们主要将读写技能培训跟知识传授结合起来，而听、说技能的培养主要放在专门的听力课、说话课（口语课）完成。

根据对以往教学实践的探索，我们认为，汉语综合课的性质特点就是基础性和综合性。所谓基础性，即这门课程担任着系统学习汉语的语音、词汇、语法、文化等语言知识的主要任务，要为其他专项技能课的训练提供语言基础和技能基础。所谓综合性，即这门课程虽然教授现代汉语的语言知识，但它不是单纯的汉语知识课，语言知识是寓于教科书的课文——语言材料之中的，是通过讲解和听说读写的练习让学生掌握的；它也不是单纯的语言技能课，听说读写各项技能的训练是与语言知识的掌握、语言的正确运用紧密结合的。

从对外汉语教学的初级阶段到中高级阶段，汉语综合课的教学内容和教学方法有很大不同。为了有所区分，我们采取“初级汉语读写课”、“中（高）级汉语精读课”的名称来探讨不同阶段的汉语综合课教学。

二、初级汉语读写课的特点

读写课在初级汉语教学中的地位非常重要，不但课时量最大，承担的教学任务也最重，语音、词汇、语法、汉字的各种知识都将在这门课上系统传授。

在初级汉语阶段，听、说、读、写技能的训练很难像中高级阶段那样由各个不同的专项技能课来完成，因而呈现出一个综合训练的态势。尤其在零起点阶段，综合课很难把听、说、读、写的技能训练分开进行。因此，初级汉语读写课教学要重视全面提高学生的语言技能，对各项语言技能的训练进行综合安排。

（一）以建立规范为主的强化教学

初级汉语读写课要注意让学生熟练掌握跟汉语交际技能密切相关的语言要素（语音、词汇、语法），并重点培养学生基本的汉语读、写技能。

熟练掌握的目标要在教学中全力贯彻。教学中要强化语音、词汇、语法、汉字的规范，务求学生熟练掌握标准的发音、规范的语法。学生在理解领会语法规则的基础上，还能灵活地运用这些语法规则，能“用这些有限的语法规则去生成无限的汉语句子”（周小兵，1996a）。

以建立规范为主的强化教学是这一阶段教学的主要方式。如果说中高级阶段教学是以培养学生掌握更高、更熟练的交际技能，并大量扩张词汇为主要特色的话，初级汉语读写课教学的重点就是训练学生准确地发音，熟练地掌握并运用汉语基本语法。

我们的教学对象是成年人，他们有成熟的思维，有较强的归纳、领会能力，在了解和熟练掌握汉语基本规则以后，他们能比孩子更快、更自觉地运用这些语法规则，生成合格的句子，从而使汉语交际成为可能和现实。

（二）实践为主的教学

吕叔湘先生说过：“学习语言不是学一套知识，而是学一种技能。”① 语言技能的学习过程说到底是排除母语干扰，形成新的语言习惯的过程。在教师对汉语的语法规则进行了准确、合理、清晰的解释后，实践就成为了最重要的课堂行为。

实践就是训练，训练就是依据习得理论，科学、高效地培养新的语言习惯，在训练中体会、掌握、应用语法规则。科学，就是在第二语言学习理论指导下制定一整套符合

---

① 转引自刘珣：《对外汉语教学概论》，北京语言文化大学出版社 1997 年版。

语言教学规律的教学活动；高效，就是在时间有限的课堂教学中最大限度地实现教学目的，使收效最大化。

实践是初级阶段教学最重要的手段，任何教学理论脱离了实践都将变成一句空话。“教师要努力做到课堂用语的简洁、精练、完整、准确，尽量避免长篇大论和拖泥带水，把更多的时间还给学生。”[①]（朱庆明，1999）成功的教学就是要让课堂成为操练场而不是只有一个人表演的说书场。课堂上，学生的操练时间和操练数量一定要有足够的保证。

学生“懂了”并不意味着实践的结束，教学中仍然需要进行一定量的操练，使学生真正达到自由运用的程度。

初级汉语读写课的教学质量很大程度上体现在训练的水平和效果上，为保证教学效果，就要努力提高训练水平，加强实践。

三、中高级汉语精读课的特点

在这个问题上，各家的说法很不一样。因此，如何理解精读课的特点？精读课如何进行综合训练？需要不需要听和说的练习？需要什么样的听说练习？学生对精读课的期望是什么？弄清这些问题，对于精读课的教学是十分重要的。

首先来看学生的意见（赵新、李英，2003）：针对“精读课需要听的练习吗?”，有47%的学生认为“听老师讲课就是听力练习，不必另设听力练习”，42%认为“可以有听写一段话的练习”，11%认为需要另设听力练习。针对“精读课要不要有说的练习”，81%的学生认为需要根据主课文的内容来说，9%认为不需要说，10%认为可以有另外的话题说。在回答精读课的特点时，86.6%的学生认为精读课应当“是基础课，主要讲练词语、语法等语言知识”，希望通过精读课“提高语法水平，提高阅读能力和书面表达能力”；11.8%的学生认为精读课既是基础课，又是综合课；只有1.6%的学生认为精读课应当“是综合课，进行听说读写的综合训练”，希望通过精读课“全面提高听说读写的能力”。可以看出，学生对精读课的第一期望是获得语言知识，提高语法水平、阅读能力和书面表达能力，但同时也希望有围绕语言知识进行的听说训练。

学生的要求其实也反映了他们实际的语言水平。经过初级阶段的学习，留学生已初步掌握了汉语的基本语法结构，掌握了一定数量的词汇，具备了初步的汉语交际能力。但是他们的语言知识还远远不够，很多东西他们掌握得也并不牢固，还需要在中高级阶段巩固、扩展和深化。这就需要有这样一门课，以语言知识为主，让学生学习掌握词汇、语法、篇章等汉语言知识，为各门单项技能训练课的学习打下坚实的基础。

---

① 朱庆明：《试论初级阶段综合课教学规范化》，见：《对外汉语教学初级阶段课程规范》，北京语言文化大学出版社1999年版。

其次，从教学的客观情况来看，国内许多对外汉语教学机构为中高级阶段留学生开设的课型都十分丰富，必修课一般为5或6门：精读（8或6学时/周），阅读（4学时/周），听力（4学时/周），写作（2学时/周），口语（4学时/周），报刊（2学时/周）。其中阅读、听力、口语、写作是单项技能训练课，报刊阅读课是专门技能课，这些课是听、说、读、写各单项技能的强化训练或某些专门的文化知识的学习，都不可能对汉语言知识进行深入细致的分析和讲解。而交际技能的训练必须以语言知识为基础，离开了语言知识，其他专项技能的学习训练也就成了无源之水，无本之木。这就需要在精读课上系统讲授语言知识。同时，由于精读课的教学时间非常有限，精读课的综合训练就一定要有所侧重，不能面面俱到。如果在有限的教学时间内，什么都兼顾，往往可能顾此失彼，多中心实际上是无中心；而且一篇课文的教学就会拉得很长，学生厌烦，教师也觉得很麻烦。

总之，从各种因素考虑，我们认为，精读课就是要精讲、精读、精练，其特点是基础性和综合性相结合。所谓基础性，是说精读课承担着系统学习汉语的语音、词汇、语法、文化等语言知识的主要任务，要为其他专项技能课的训练提供语言基础和技能基础；所谓综合性，是说精读课上语言知识的获得是通过综合训练得来的，而听说读写各项技能的训练是与语言知识的掌握、语言的正确运用紧密结合的。简言之，精读课要以基础语言知识为中心进行综合训练。

精读课要有听、说、读、写的训练，但听、说、读、写应当是相互配合的，不能孤立进行。听，是听老师讲解和提问，听别的同学回答问题；说，是回答老师的问题，向老师提出问题，就课文的话题发表自己的看法；读，是准确流利地读生词、读课文，理解课文的深层意思，并通过课文了解中国的社会文化（读词语、读课文、读内容、读社会、读文化）；写，是在听课时用汉语做笔记、写生词、写句子、写语段等。这一切都要紧紧地围绕主课文进行，没有必要另外提供听和说的材料和练习。另外，精读课应当侧重于读和写，侧重于提高学生阅读有一定难度的自然语料的能力及书面表达能力。

第二节　汉语综合课的教学内容与教学原则

汉语综合课的教学主要围绕课文来讲授语言知识，理解课文内容，并进行听说读写的综合训练，教学内容主要包括语音教学、汉字教学、词汇教学和语法教学。一般来说，这些语言知识是按照教学大纲，由浅入深，由易到难，有系统地分级安排在各教学阶段汉语综合课的教材中的，主要通过汉语综合课的课文来体现，通过语言知识点和例句加以说明，通过听说读写的练习使学生理解和掌握。

语言的文化因素在汉语综合课教材中是零散地反映在课文中的，见于汉语教学的各

个阶段。有些通过注释进行说明，有些是通过含有文化内容的课文直接进行教学。这些文化因素直接影响着学生对汉语的理解和使用，是汉语综合课重要的教学内容之一。

一、语音教学

（一）初级阶段的语音教学

初级阶段的读写课在最初的阶段就是语音教学。这时课文中出现的汉字不多，教学重点就是集中全力让学生对汉语语音系统有初步的认识，能比较准确地发音，语音语调基本标准，并用汉语拼音进行拼写，为今后的进一步学习打下牢固的基础。这一阶段的语音教学一定要做到准确严格地教学标准普通话，并结合学生的特点进行有针对性的训练。

在语音、词汇、语法几个语言要素中，形成习惯后最难改正的就是语音，要克服母语语音影响掌握一种新的语音系统是非常困难的。不少人可以说流利的外语，但发音却很难达到母语者的水平。我们学外语如此，外国人学汉语也一样。客观地说，一般外国人说汉语总有些语音问题，像大山那样的外国人是很少见的。但这并不是我们放松语音教学的理由，相反，我们更应该注意语音的规范教学。

语音教学很难收到百分之百的效果，但教学上还是要尽百分之百的努力。国内外语言教学专家都认为语音教学在初级阶段一定要认真，不能马虎。教授标准的普通话是我们教学的最大优势，我们不要放弃这个优势。那种认为只要能交际，发音差一点儿没有关系的观点是不正确的。

初级阶段的语音教学包括展示语音、练习发音、指导发音、纠正发音几部分。训练的具体方法就是教师展示语音，学生模仿。教师展示语音时可以适当夸张，以便学生模仿。

在教学中教师一定要注意纠正学生的错误，不要让学生错误的读音形成习惯，尤其要纠正语音系统错误和典型错误。检验的方法可以是认辨、听辨。认辨就是写出拼音让学生读；听辨就是老师发音，让学生指出、写出、复述出这个音。

在有一定汉字基础后，要增加给汉字标音的练习，这个练习对日韩学生的语音训练有实际意义，能打消他们由于汉字基础较好而忽视语音学习的心理。

语音训练最好放在实际的语言中训练，因为某一个音学生单独念能发准，在实际语流中却未必能发准。更何况实际语流中的一些变化，如上声变调的问题、三音节中间音节的弱化问题等，都不是在单个字中出现的。所以，要在语流中教语音，要用词语、句子来教语音，这样的语音才自然。

虽然语音训练的材料，如字、词、句等不必考虑学生有没有学过，但我们还是主张语音练习材料最好与交际有关，要有实际的意义。把古诗、格言当练习材料的做法缺乏

效率，不如选用一些常用词语。使用常用词语训练语音，学生能懂固然好，不懂对以后的学习也是一个预习过程。

（二）中高级阶段的语音教学

通过初级阶段的学习，留学生已掌握普通话的基本语音和汉语拼音，但语音错误仍然大量存在。因此中级阶段的语音教学应有针对性地正音，注重声调、语调的训练，要求学生语音语调标准自然，并能较好地运用重音、停顿等表达语义。

高级阶段，在继续抓好语音、语调的基础上注重培养学生运用声音技巧的能力，要求学生语音、语调准确自如，并善于运用声音技巧表达丰富的语义。

另外，随着汉语水平的提高，留学生学习的多音字、形似字也越来越多，中高级阶段的语音教学还应注意多音字的训练（正确的读音）和形似字的训练（正确的读音）。

二、汉字教学

（一）汉字教学在初级汉语读写课中的地位

汉字的数量虽然很大，但现行的教学大纲所收汉字的数目都在3000字以内。《长期教学大纲》共收汉字2605个，其中初等阶段1414个，中等阶段700个，高等阶段491个。

汉字的教学主要集中在初级阶段。在这一阶段，汉字的重要程度不能和听、说、读相提并论。听说领先是初级教学的原则，听说能力的培养是初级阶段教学的重点。

但汉字教学并非可有可无，汉字学习同样是初级汉语读写课的重要内容，不能抛开汉字进行读写课的教学。如果学生汉字认读水平太低，听说能力的提高会受到影响，还会很严重地影响学生汉语水平向更高的程度发展。不少非汉字文化圈的学生对汉字都有畏难情绪，教师要鼓励他们不要放弃，因为一旦学生放弃或忽略了汉字学习，他们的汉语将很难提高，即使有比较好的听说能力，但他们的汉语也是有缺陷的。

因此课堂上必须用一定的时间讲授汉字，但这类教学要求精简，练习也不用占很多时间。这是因为：①有专门的汉字课可以帮助他们学习；②学生可以在课后自己练习；③用太多的课堂时间练习汉字，对日本和韩国学生不公平。

（二）教学内容

课堂上可以讲授一些汉字的常用笔画、偏旁名称，如：点、横、三点水、提手旁；也应该讲一些汉字书写的一般规律和笔顺，如：先上后下、先左后右；要教一些汉字的基本描述方法，如："左边是三点水，右边是一个工人的工"，"口字里边有一个木"，"长江的'江'"，"学校的'校'"。这对他们今后的学习会有很大的帮助。

要强化汉字的分析，如声符、义符的位置。对义符的意义进行分析是应该的，但以往的汉字教学对义符强调得过多，而对于帮助学生认读汉字有极大帮助的声符却没有给予足够的重视。从对外汉语教学的实际看，声符能对学生认读汉字提供很大的帮助。我们要让学生学会分析汉字，找出声符、义符，并敢于根据声符提供的信息试读汉字。读得不准比不敢读、不会读要好得多。

学生典型的汉字错误要在课堂上指出，可以在黑板上写出让学生辨别，如缺胳膊少腿或张冠李戴的。一些不显眼的错误也要注意，如把“学”字的上边写成“⺌”等毛病。

可以简单讲讲汉字手写体的书写方式。例如，“横”一般不是一条平直的横线，而是一条带有一定的向上角度的横线；“口”并不是标准的四方型，而类似一个上大下小的倒置的梯形等。这样能很快让他们克服写汉字时“中国字、外国样”的毛病。要培养学生接触一些汉字手写体基本形式，培养他们具备认读非印刷体汉字的能力。

中高级阶段则应加强对形似字的识别。

（三）教学的方法、层级和特点

针对学生的畏难情绪，一要开宗明义地说明汉字学习的艰难，打消他们寻求侥幸、走捷径的心理。初级阶段要求学生跟小学生学写字一样，大量临摹抄写，老师要把检查学生汉字当成日常工作。二要钻研对外汉语教学中汉字教学的特点，摸索最有效的汉字教学方法。

虽然汉字教学的终极目的是让学生能认、能读、能写，但我们知道让留学生听、说、读、写同步发展是一个很难实现的理想化要求。因为任何一个人认识的文字（词汇）数量都远比他能写出来、能说出来的文字（词汇）的数量要多得多，很多中国人也是“提笔忘字”。随着信息技术和汉字输入技术的不断成熟，越来越多的人依赖电脑写作，离了键盘写不好字的人也越来越多。因此，我们的汉字教学要敢于承认“认”比“写”重要。朱德熙先生认为，“要把认汉字，写汉字，用汉字三者区别开，不能混为一谈。”①认和写不需要，也不可能同步发展。

写字要由简入繁，要有层级，《长期教学大纲》的“汉字表”中所列初级阶段汉字为1414个是很好的依据。《长期教学大纲》编排科学，我们完全可以据此进行分层级的汉字学习。

我们把对外汉字教学总结成6点：①先认后写；②熟悉基本构件；③强化偏旁位置；④突出声符；⑤淡化义符；⑥敢于拆字分析。这6点的主要观点是：允许学生先“认”后“写”，甚至能“认”不能“写”；强化汉字基本笔画和常用构件的学习；强

---

① 朱德熙：《语法讲义》，商务印书馆1982年版。

化汉字构件的位置和汉字结构的几种基本类型，尤其要强化汉字左右结构、左形右声的结构特点；鼓励学生“秀才认字认半边”，大胆地“猜”出汉字的读音；汉字教学要“字不离词”，避免学生太关注义符而“离词索义”；让学生学着分解汉字，在“拆”、“装”汉字的过程中了解汉字的内部构造。

三、词汇教学

词汇教学是对外汉语教学的重要内容。《长期教学大纲》里初级阶段要掌握的最常用词汇为764个，次常用的为1635个；中级阶段和高级阶段要掌握的词汇分别为2850个、2793个。汉语综合课承担着学习和扩充汉语词汇的主要任务。

综合课的词汇教学不仅要教词语的读音、词义及汉字书写，还要向学生解释清楚词语的语法作用和语用功能，使学生能根据具体的交际情景选词用词。

在初级阶段，词汇教学的任务是通过多种形式的练习帮助学生记忆生词的声音和字形，理解和掌握汉语中常用词的基本意思与主要用法。

在中高级阶段，词汇教学的任务是帮助学生扩大词汇量，并能较为自如地运用所学词语进行交际。跟初级读写课相比，这一阶段的精读课课文生词多。如《桥梁——实用汉语中级教程》（以下简称《桥梁》）每课平均生词为69个，最多一课达118个；《中级汉语精读教程》和《标准汉语教程》每课平均生词较《桥梁》要少，但也接近50个。不如此安排，就无法完成中级阶段词汇的教学任务。因此，精读课的词汇教学一定要注意以下几个方面。

（一）注重重点词语的教学

精读课承担着扩充生词量的主要任务，课文生词多，因此，精读课的词汇教学不可能讲练所有的生词，一定要有所侧重。

《长期教学大纲》对生词的学习也有不同的要求：领会式掌握（听说读写四会）和复用式掌握（一会或两会）。显然，领会式词语和复用式词语的讲解和练习应当是有区别的。复用式词语必须得到较多的重复和练习，使它们及时转为长时记忆，否则，很快就会被遗忘。因此，在教学中有必要对每课生词分出重点词语，补充例句，介绍用法，并进行大量练习。

这些重点词语的学习主要包括：

（1）近义词的语义，特别是用法辨析。如：表明—表达—表示—表现，培养—培育，耐烦—耐心，损害—伤害，尊重—尊敬，消耗—消费，凭—根据，赢得—获得，一再—再三，忍不住—受不了。

（2）多义词（好、刚、以、为）、多音多义词（得、传、好）。

（3）学生不易理解和难以掌握的常用虚词和虚词结构。如：而，则，于，从而，

反而，简直，甚至，至于，凭，居然，与其……不如，与其……宁可，除非……否则……，除非……才……，等等。虚词在汉语中起着重要的语法作用，同时又是留学生学习汉语的难点之一。所以虚词教学不仅是词汇教学的重点，也是语法教学的难点和重点。

（4）用法比较特殊或义项较多，有时兼跨不同词类的常用词语。如：嫌，加以，借以，无疑，着想，处于，出于，感受（名/动），轻易（形/副），借口（动/名），保险（动/名），等等。

（5）容易混淆的词语。如：无所谓—所谓，尚未—尚无，无不—不，等等。

（6）成语、固定短语、文言词、惯用语、固定格式。如：成千上万，千方百计，远走高飞，乱七八糟，总而言之，由此可见，之，其，无所谓，说得过去，有两下子，到……为止，为……所，因……而，千……万……，以……为，就……而言，在……看来、由……组成，等等。

（二）重视构词法教学

构词法是指用语素构成词的方法。汉语词语的构词形式不多，也就是偏正、联合、补充、述宾、主谓、重叠等有限的几种，很容易掌握。大体上讲，汉语复合词的组成成分之间的结构关系基本上是和句法结构关系一致的，逻辑性很强，比较容易理解。教师在词汇教学时介绍构词法，可以帮助学生掌握生词、扩大词汇量。如解释联合式合成词"颤抖"时，要说明"颤"和"抖"的意思一样，也都是动词。要让学生了解联合式合成词是由两个词性相同，意义相同、相反或相对的语素构成的。这样一来，学生看到"坚强、懦弱、黑暗、停止、制造、偷窃、广阔、紧急"这些词语时，就能根据词语中一个已知语素猜到整个词的意思了，认识词汇的数量可以跨越式甚至爆炸式地发展。教师要注重介绍汉语构词法，尤其是偏正式和联合式复合词，因为这二者已经占了所有汉语复合词的70%以上。

如偏正式，可以尝试让学生用"车"、"机"为中心语组成新的词。如：

　　汽车、马车、牛车、火车、电车

　　洗衣机、电话机、电视机、收音机

也可以尝试把"电"、"水"当修饰语组成新的词，如：

　　电影、电梯、电灯、电信、电表

　　水兵、水表、水箱、水烟、水球

讲偏正式复合词的时候，要告诉学生修饰语素和中心语素的位置，这可以帮助学生在只认识词语部分汉字时猜词。如：

　　卡丁车、集装箱车、救护车、电瓶车、独轮车

学生遇到这些词时，即使不知道确切的意思，也知道这是一些各种各样的"车"。

再如：

农谚、农村、农具、农田、农历

学生遇到这些词时，可以猜到这是一些跟“农”有关系的词语。

介绍构词法除了能提高学生理解汉语词汇的能力外，还可培养他们的汉语语感，进而全面提高他们使用汉语交际的能力。

汉语词汇以双音节为主，教学可在理解词语语素的基础上，鼓励学生猜词。猜词不是毫无根据的瞎猜，因为汉语词汇的内在逻辑给猜词提供了科学依据。

（三）重视词语重现教学

重视词语的重现教学，就是要加强词语的重现与复习，减少遗忘。语音、语法都需要重现才能不断巩固。词汇由于数量太大，更需要加强重现。一般说来，新词至少需要6～8次重现，才能初步掌握。

目前有些教材在生词重现方面是做得较好的。如《阶梯汉语·中级精读》（华语教学出版社，2004）除了在主、副课文中注意生词的重现外，生词释义、注释和练习的例句中，都注意重现生词。

教师在课堂教学中也应注意用多种方法帮助学生复习学过的生词。例如，可以根据教材的内容，每上几课以后，自己设置一些练习，在这些练习中尽可能多地重现前几课学过的词语；还可以在每一课学完后，用学过的生词给学生讲一个小故事、小笑话，或引导学生编故事；在讲解生词时，用已经学过的汉语词语来解释生词。

（四）注重说明词汇的使用条件

在词汇教学中，如果只解释词义，学生只知其义，不知用法，仍然不能正确使用。因此，教师在课堂中，不仅要解释词语的词汇意义，说明其词性、语法特点和句法功能，还要注意选用各种方法介绍词语在使用中的位置、组合搭配、适用对象、句式及语用条件。例如，“优良”只用来指事物，不用来指人；“期望”只能用于对别人，不能用来自己对自己；“增进”一般跟“了解、友谊、健康、团结”等词搭配；“从而”一般用于书面性较强的句子中，后面只能是动宾短语或兼语短语；“情愿”的事一般是不符合自己心愿的，表示完全符合心愿、没有勉强的时候不能用。

（五）控制好扩大词汇的度和量

在教学中我们可以顺应学生的需要和教学的需要适当增加一些词汇。扩大的词汇在度和量上都要有所考虑，不可超过学生的能力盲目扩大词汇。词汇的扩大应注意以下两方面：

（1）高频词。交际中急切需要的词汇应该补充，急用先学。例如“上网、手机、

电脑”以至突然流行的“非典”等。其原则是，补充的词语是课堂教学或学生日常生活中频繁使用的。

（2）词汇场。词汇场就是扩大的词汇最好是以某一语义为核心所形成的类聚。例如，以“味道”为核心形成一个词汇场：酸、甜、苦、辣；以“身体不适感觉”为核心形成一个词汇场：累、困、饿、渴、疼、痒、酸。这个词汇场要有所控制，不能扩得太大。

词汇扩大要结合讲解构词法进行，使学生对所学习的词汇有更深的认识。学生一旦感到适度地扩大词汇学习并不难，就更能激发他们的学习兴趣。教师要有意识地在课堂复习操练扩大的词汇，不能讲了就算。

四、语法教学

（一）*初级汉语读写课的语法教学*

语法教学是初级汉语读写课的重要内容。一般来说，初级阶段语法教学的内容包括汉语的词类、短语、句子的基本成分、单句、复句、特殊句式以及动词的态等。初级阶段要教授的语法项目都是汉语语法最基本的项目，但是内容很多。这是考虑到通过集中、强化的语法教学，让学生尽快地掌握这些语法知识，才能使学生认知汉语的结构特点，在自觉的基础上，进行听说读写等语言实践活动，提高交际能力。

初级汉语读写课的语法教学要注意以下几点：

1. 准确理解语法

我们说的语法是区别于理论语法的教学语法，它要求简单明了，容易体现出明显的逻辑关系，最好有形式上的标志。为了能把语法说清楚，教师对汉语语法就要有比较深入的了解，要做到心里明白，不能老是用“这是汉语的习惯”来笼统地解释汉语的语法现象。其实大部分的语法现象是可以解释的，至少我们可以描写这种语法现象的特点。

一个合格的对外汉语教学教师应该能比较清楚准确地解释语法现象，这是教学的需要，是专业水平的体现。如“刚”与“刚才”、“或者”与“还是”、“能”与“会”、“一点”与“有点”、“比较”与“比”、“才”与“就”，教师能准确辨析它们的异同并合理解释；对“他去了”与“他去过”，教师能说出区别。

再如，“刚”后面不能跟有进行体的词语，如“正、在、着、呢”，“刚才”可以；“刚”前边可以出现时点，如“早上刚到”，“刚才”不行；从词性上说，“刚才”是名词，“刚”是副词。

又如，“才”常常和心理的期待值有关，偏离时才用。如：

5个人才拿得动。

才 100 块钱。

8 点才来。

才 8 点。

关于对外汉语教学语法教学，周小兵的《教学语法与语法教学》已经做了深入的探讨，分析研究了许多对外汉语语法教学中遇到的实际问题。

2. 清楚展示语法形式

初级阶段语法学习的重点是学习、模仿，教师的语法讲解要便于操练，要能形式化。教学中要用简单明了的符号写出“公式”，便于学生在课堂上操练。如“把”字句，要说清楚这个语法的重点是处置，是关注处置的结果，而且这个被处置的东西是有定的。“把”字句的禁忌是不能用一个单独的动词煞尾，一定要说怎么样了。练习时候可展示“公式”：

N1 + 把 + N2 + V + HOW + 了

有了“公式”，就要操练，在操练中体会一些“把”字句的使用条件。学生通过反复的操练逐渐领会这个语法并能熟练运用。操练能有效地帮助领会，所谓“书读百遍，其意自明”。

有形式标志的尽量给出形式标志，如“才”后面一般不跟“了”，而“就”后面常常有“了”，甚至“还是”后面的问号和“或者”后面的句号也算是一个标志。

3. 高效强化的重复练习

语法形式展示了以后，就要在课堂上进行大强度的操练，课堂操练要有效率。例如，操练“把”字句，有老师就说：“好，你造一个‘把’字句吧。”这样做也可以，但有时会效率低下，学生会在冥思苦想中浪费大量宝贵的课堂时间。你完全可以给他一部分，让他完成剩余部分，因为你给他的东西是一个提示，也是引导，不会让他陷入死胡同。你可以说：

黑板……

衣服……

杯子里的水……

有时，你甚至可以说出动词：

黑板、擦

衣服、洗

杯子里的水、喝

教师在课堂上不只是让一个学生明白，而是要让大家都明白，都有练习的机会。为此，教师在备课时就要准备足够多的练习材料（应该超过实际的需要，有备无患）。如练习结果补语，教师的“公式”是：

衣服洗 HOW 了

要快速、毫不停顿地问学生，让他们脱口说出：

衣服洗（干净、大、小、黑、白、黑、破、旧、长、短……）了

再如要练习补语里的动词，教师写出“公式”：

V 死了

要学生很快地说出：

（饿、老、病、冷、打、踢、杀、烧、气、轧、撞……）死了

又如要练习表示“由于贵而不能负担”的可能补语，教师写出“公式”：

V 不起

要学生很快地说出：

（买、喝、用、玩、穿、吃、住、租、坐、抽……）不起

组织课堂练习的关键是教师要明确练习的内容，要做充分的准备，要做数量充足的训练，这样才能达到让学生熟练运用的效果。

4. 重视搭配训练

搭配的范围很广：数量名的搭配，如“一匹马、一束花”；动宾的搭配，如“打篮球、同意参加”；等等。学生在熟悉、掌握句型的同时要特别注意词语间的搭配，除了“形似”，还要“神似”。

有些动词只能带体词性的宾语，有些动词能带谓词性的宾语，有些动词只能带双音节的谓词性宾语，要让学生学会搭配。如：

发电子邮件

打算去

进行讨论

动宾离合词后面不能再带宾语，时量补语在动宾之间，如不能说：

*我结婚他。（应该说“我跟他结婚。”）

*我要见面一个老朋友。（应该说“我要跟一个老朋友见面。”）

*我洗澡十分钟。（应该说“我洗了十分钟澡。”）

关联词语对搭配的要求很高，要强化训练达到准确运用，练习中可以说出前一部分，如：

因为……、一方面……、只要……、只有……

让学生迅速说出后一部分：

所以……、另一方面……、就……、才……

搭配语言教学的重要内容，要注意向学生说明并加强操练。

（二）中高级精读课的语法教学

中高级精读课的语法教学，不像初级读写课那样集中、严密，它主要是根据每篇课

文中出现的较多或较典型的语法项目来进行讲练，其目的是帮助学生掌握用词造句以及连句成篇的技能，并运用所学的知识进行语言交际。

通过初级阶段的学习，学习者已初步掌握汉语的基本语法结构。中高级精读课的语法教学就应包括两个方面的内容：

一是通过归纳总结式的讲练，进一步巩固初级阶段所学的语法知识。一方面，留学生在初级阶段所学的语法知识有相当一部分比较零散，如疑问代词及其引申用法，都是一点一点儿教授给学生的，学生所学缺乏条理性和系统性，需要在中级阶段进行归纳总结。另外，调查显示，有85%的学生认为初级阶段的语法未完全掌握，从教学中的情况看，也的确如此。例如，趋向动词的引申用法、动宾组合加时量补语（*等了10分钟他、*到了两个月美国）、"以、而、为、则、由"等虚词、反问句、复句等，留学生并未完全掌握，应在中高级阶段继续讲练。

另一方面，留学生在初级阶段所学的语法知识还远远不能满足交际的需要，需要在中级阶段进一步扩展和深化。也就是说，留学生还必须学习新的语法知识，包括各种常用虚词、常用句式和结构、关联词语、多项状语、多项定语、复杂谓语、丰富的量词系统等。这些新的语法点很多都跟初级阶段所教授的语言点相联系，它们的学习是有阶段性的。如"着"，初级阶段已学习"着"表示状态持续、动作行为的进行，但"着"的用法并不仅仅限于此，还可以在中级阶段进一步扩展、深化，学习"V着V着"格式。

为了帮助留学生全面、系统地掌握语法知识，我们建议在精读课中设立一些语法专题，对初级和中高级语法项目中的难点进行集中讲练。因为有些语法项目比较复杂，如虚词"以、而"等，这一课中出现一种用法，那一课中又出现一种用法，各课的注释是零散的、不完整的，在语法专题中集中汇释和操练，大大有利于语法项目的全面掌握。

中高级阶段的语法教学内容广泛，根据《长期汉语大纲》的总体要求和中高级精读课教学的特点，我们确定以下几方面为精读课语法教学的重点。

1. 语素教学

词是由语素构成的，语素是最小的语法单位，是语言中最小的音义结合体。在中高级阶段进行语素教学，就是为了让学生了解语素的常用义和语素构成词的规则，从而更为有效地帮助学生扩大词汇量。如：

学：学分　学时　学费　学年
严：严格　严厉　严重　严峻
化：绿化　美化　现代化　年轻化
性：积极性　创造性　可靠性　严重性
界：体育界　文艺界　信息界　教育界

率：死亡率　及格率　合格率　出生率

中高级阶段的语素教学主要选取构词能力强、较常用、易辨析的词根和词缀进行教学，可以跟词汇教学结合在一起。

2. 词类教学

汉语划分词类的主要依据是语法功能。词类教学的目的就是为了使学生明确各类词的语法特征和用法，帮助学生分析语句的结构，从而帮助学生更好地理解课文内容，并正确地遣词造句，使交际成为可能和现实。

精读课的词类教学主要讲授各类词的语法特征以及同类词组合分布的特点。

词的语法特征主要指词性、能否重叠以及充当句子成分的能力。组合分布的特点就是词的前后语言结构环境的特点，指的是词在使用时，分别能与哪类词、哪些结构组合，不能与哪类词、哪些结构组合；可以出现在什么样的结构环境中，不能出现在什么样的结构环境中。具体来说，有以下几个方面：

对于动词，应分析其能否带宾语，带什么类型的宾语，带名词性宾语还是动词性宾语，带人物宾语还是事物宾语，后面可不可以有补语，有什么类型的补语，前面可以有什么类型的状语，等等。如："忍受"只带时量补语和趋向补语（忍受了十年/忍受下去），不能带动量补语。

对于形容词，应分析其能否与否定词、程度副词组合，能否进入"A 不 A"（如"漂亮不漂亮"）的格式，是与单音节名词组合还是与双音节名词组合，等等。例如，"晴朗"可以用于单音节名词前，也可以用于双音节名词前，但中间要加"的"（晴朗的天、晴朗的天空）。

对于副词，应分析其所修饰的成分有何特点，是单音节还是双音节，是单个词还是词组或句子等复杂形式，是什么类型的复杂形式，可以与时点词语还是时段词语共现，等等。例如，"恐怕"表示猜测，但不可以直接修饰单音节动词；"一连"后面必须跟动宾结构，动宾结构中间还必须插入一个数量结构。

对于介词，应介绍其用于主语前还是主语后，用于前一分句还是后一分句，能否用在动词后，后面可以跟哪类名词或名词性结构组合成介宾结构，等等。例如，"往"必须跟表示方位、处所的词语组合，不能直接跟指人或物的名词组合。

对于连词，应介绍其连接的是什么成分，是体词、体词性结构还是谓词、谓词性结构或小句，等等。例如，"要么"表示选择关系，但不可以连接名词充当主语、宾语。

汉语有丰富的量词，跟数万个名词搭配。大多数的量词，学生要一个一个地学习、掌握，难度很大，因此量词的教学贯穿初、中、高 3 个阶段的教学。中高级阶段的精读课当然也少不了量词的学习。

词类的教学不可能一次性解决，需结合精读课文出现的生词，不断补充、扩展和加深。

3. 短语教学

汉语词法、句法结构基本一致，无论语素组成词，词组成短语，还是词、短语组成句子，都有主谓、动宾、补充、偏正、联合5种基本语法结构关系。因此使学生了解词与词的组合规则、词与词的结构关系，将有助于学生理解句子，熟悉汉语的表达形式，并在语言交际中正确地运用不同的语言形式来表达思想感情。

汉语组成短语的语法手段是语序和虚词，词与词组合的方式和手段灵活多样，短语的结构和用法也变得特别复杂。因此短语教学也应贯穿中高级阶段的始终。特别是一些特殊的动词结构，如动补结构、动宾离合词，需要在平时的教学中不断重现、扩展和加深。汉语的"动词+补语"结构，跟许多语言中的对应成分形式不同。对许多外国人来说，它很像一个完整的词，外国学生难以掌握。动宾离合词如"见面、请假、洗澡、跑步、结婚"等，它们看起来像一个词，但跟一般动词相比，有一些非词的特点：①表体态的词语往往放在中间，而不是放在最后，如"见过面、结了婚"；②中间还可以插入表数量、性质的词语，如"跑了一小时步、请个假"。因此，不少人认为它们介乎词和短语（词组）之间，既有词的特征，又有短语（词组）的特征。这也是学生的学习难点。在教学中，应注意分析这些特殊结构的组合关系，遇到一个就讲练一个，不断重现，加深学生的认识。

短语的教学可以结合词汇教学和词类教学来进行，在学生了解词义以及词与词的组合搭配关系的基础上，进一步分析其结构特点，帮助学生举一反三。

4. 句子和语篇的教学

对于大多数学生来说，他们学习汉语并不只是为了掌握语法理论和语法知识，而是为了掌握将词组合成句子、语篇并进行有效交际的技能。以上所说的教学内容归根到底都是为了让学生能够运用所学的语言知识正确造句，并能连贯地、合乎语法地表达一个中心意思，达到语言交际的目的。

句子的教学主要讲授词和词、词和词组、词组和词组构成句子的规则，这既是对语素教学和短语教学内容的部分重复，也是对语言知识的进一步扩展和深化。

除了规则的讲授之外，汉语的常用句式、固定格式也是句子教学的重点。"是"字句、"有"字句、"是……的"句、连动句、兼语句、"把"字句、被动句、比较句、存现句、反问句、双重否定句以及简单的复句等，都是初级阶段的教学内容。由于受学生汉语水平的限制，初级阶段的教学并不可能穷尽所有句式的各个方面。特别是其中的一些句式，如"把"字句、"是"字句等，语义关系十分复杂，留学生不可能在短时间内全面正确地掌握。因此，中高级阶段精读课的教学还应继续重现、巩固初级阶段所学的各种句式，并在此基础上有所深化和扩展。同时应让学生初步了解某种句式与其他相关句式——如"把"字句之于"被"字句、双重否定句之于肯定句、反问句之于陈述句等——在意义上相近而表达形式、表达功能完全不同的关系，以此丰富学生的表达方

式，达到正确得体地使用汉语的目的。

精读课讲授的固定格式应以书面为主，像“好你个……”、“看/瞧/把……得”等典型的口语格式就不是精读课所要求掌握的语法点。

语篇教学主要是指导学生掌握构成语篇的语法手段和词汇手段，并应用于理解语篇和成段表达的训练之中。具体的做法就是围绕课文内容以及所学的语言知识完成说或写的表达训练。如就课文进行理解性问答、复述，就课文的话题进行讨论、发表自己的看法，用指定词语叙述、描写或评论等。

语篇教学应该贯穿于整个教学环节和教学活动中，教师通过各种途径和灵活的教学方法，尽可能多地让学生不断练习。这样新的词语、新的句式、新的结构在表达中得到巩固，课文的内容也在讨论中得到更深刻的理解。

第三节　综合课的教学环节和教学方法

这里说的教学环节是指处理一个教学单位（通常是指教材中的一课书）所设计的程序。汉语综合课教材的一课书，一般包括课文、生词、语法解释、练习等几个部分。讲授一课书，通常要依据教材的构成划分为几个教学环节，如引入新课、讲练生词、讲练语言点、讲练课文、归纳总结、练习等几个环节。每个教学环节又由若干具体的教学步骤组成。例如，讲解语法点这一教学环节，可以由提出语法点、解释语法点、练习语法点等组成。

完成各个教学环节和步骤，要采用不同的教学方法。例如，讲解一个语法点，可以采用先举出例句然后归纳总结语法知识的归纳法，也可以采用先说明语法知识后举例说明的演绎法。

下面我们结合《中级汉语精读教程》（赵新主编，北京大学出版社，1999 年），说明汉语综合课的教学环节与教学方法和技巧。

一、教学环节

（一）引入新课

教师可以通过展示与课文相关的图片，或者就课文有关内容提问来引入新课，这样既可以增强学生的兴趣，又可以让学生了解课文内容。如准备学习《汽车到底意味着什么》，教师可以先提问：汽车是什么时候发明的？是谁发明的？世界上第一辆汽车有几个轮子？在高级阶段，就应该多介绍一些课文的时代背景和文化知识。

要注意的是，导入新课应适可而止，时间不能过长，以免占用过多的课堂时间，影

响教学进度。

（二）讲练生词

在学生预习的基础上，对生词做必要的正音和解释，要求学生读音正确，明白词义。教师通过各种方法让学生熟悉、记忆并掌握所学生词。但要注意每课生词的教学应有所侧重，不必“面面俱到”。对于意义和用法简单的词语，可在这一环节进行讲解和扩展搭配，如果生词同时也是本课的重点、难点，在处理生词环节时只讲基本意思，在课文中再进一步讲解、练习或单独讲练。

讲练生词的基本步骤是：生词的展示，生词的解释，生词的练习。

（三）讲练语言点

语言点包括重点或难点词语、短语、句型句式、固定结构等。教师引导学生理解语言项目的具体含义，并领会其用法。在此基础上，教师举例，展示练习，组织学生操练，指导学生学会运用所学知识。

初级阶段的语言点以汉语的基本句型为主，语言点的讲练一般在课文讲解之前进行，也可以与课文讲练结合起来进行。中高级阶段的语言点一般与课文讲解结合起来进行，也可以在学习课后注释和语法的时候单独进行。

初级阶段讲解课文语言点时要充分利用上下文或情景来启发、引导学生。可以采用归纳法：让学习者先接触具体的语言材料，进行大量的练习，然后在教师的启发下总结出语法规则，再运用这些规则进一步练习。或者使用演绎法：先讲清语法规则，使学习者对语法结构有清楚的了解，然后在语法规则的指导下进行练习。也可以采用演绎与归纳相结合，先采用演绎法，简要揭示语法规则，然后通过大量的练习，在初步掌握语法规则的情况下，再做进一步的归纳总结，加深对规则的理解。

（四）讲练课文

不同阶段的综合课的课文篇幅长短不一。初级阶段的课文多为对话体或叙述体短文，篇幅较短，一般以整篇课文为一个讲练单元；中高级阶段的课文多为篇幅较长的文章，一般要分为几个部分来学习。教师事先应综合考虑教学时间以及词汇量、语言点等因素，将课文切分成意义相对完整的几个部分。课文的基本教学步骤为：

1. 朗读

精读课的教学一定不能忽视课文的朗读。朗读是理解课文内容、培养学生汉语语感的重要手段。朗读的方式是灵活多样的，可以是教师领读、学生跟读，全班齐读，或请单个学生按指定的内容朗读等。通过朗读，教师可以检查学生的预习情况和理解程度，并以朗读为线索进行课文的讲练。朗读过程中，教师应注意提醒学生发好多音字的读

音，同时在断句、语调、重音、语气连贯等方面进行示范。随着对课文内容熟悉度的提高，学生就可以由“读”转化成“说”。

当然，不必千篇一律地都是教师带读，学生看着书一遍遍地跟读。有时可以让学生不看书，只是一句句地听后跟读。这样可以避免学生不求甚解地“读字”或“读词”，训练学生听句的能力。特别是较长的句子，学生势必要理解整句的含义才能较为流畅地重复整个句子。在中高级阶段，一般不需要教师带读课文，而是更多地由学生朗读课文，教师正音；意思难懂或语句优美的段落，教师可领读。

2. 串讲课文

一般使用提问的方法引导学生进一步了解课文，检查学生对课文的理解情况。如果学生不能顺利地回答问题，可能就是对课文内容不太理解。

教师所提问题包括理解性问题和细节性问题。教师应注意围绕课文，紧扣重点词语、重点句式、语法难点，向学生提出问题，启发、引导学生在句子中理解词义，在语段中理解句义，从而加深对课文内容的理解和掌握。

有一些词语或句式，可能既不是本课语言点也不是重点词语，但有些可能是常用句式，有些是以前的语法需要复习，有些可能学生理解起来有难度，也有些在本课可能有特殊的意义和用法，这些内容应该在串讲课文时加以处理。

3. 练习课文

教师引导学生对课文内容及课文中所出现的生词进行练习。

一般来说，初级汉语读写课课文比较短，多是对话式，这时，教师不必用很多时间对课文作详细分析、讲解，重在操练；到了中级和高级阶段，精读课的课文通常比较长，语言点比较分散，这时，教师可把课文分成几部分进行详细讲解，在讲解中凸显本课的语言点，在讲解完后再归纳本课的语言点。

4. 讲练课文中出现的语言点

在中高级精读课上，语言点的讲练一般放在课文的讲练环节中进行。这是在学生理解课文内容的基础上展开的，所以重点在语言点的操练。

（五）归纳总结

每次课结束前对所学课文做一个简短总结，明确授课内容，使学习内容更加清晰地展现在学生面前。归纳总结一般包括两个部分：一是对课文的总结，请学生简单概括课文的主要内容或观点，这一练习一方面使学生能对课文有较为完整的印象，另一方面进行了成段表达的练习；二是对语言点的总结，板书的例句可以被再次利用，成为复习的提纲。

（六）课堂练习

练习是为了复习、巩固、运用所学知识，应贯穿整个教学活动。课堂练习包括：听

写生词、短语、句子或段落，复习课文内容，生词、语言点复习，完成课本上的练习。

课文内容的复习可以跟听写结合在一起。学生可以根据听写的内容复述课文或概括课文意思。

生词复习的方式有很多种：教师说意思，学生说出词语；事先做好写上生词的卡片，教师利用卡片先请学生认读，然后把卡片发给学生，请学生把课文中包含这个词语的句子说出来；也可利用课本上的“选词填空练习”来复习生词。

语言点的复习可结合课本上的练习来完成，如“用所给词语完成句子、用指定词语回答问题”等。

完成课本上的练习，最忌讳的是看着课本一题一题来做。教师应根据具体情况，在课堂上安排练习的方式。

（七）课后复习

课堂上的学习时间极为有限，学生课后的复习和巩固也是十分重要的。教师应根据课堂教学的进度和要求，经常给学生布置课后练习并认真检查。这些应当成为教师的日常工作。

复习的方法有很多种。例如，课后教师可以布置一些相关的补充练习，还可以安排同学轮流在课后总结自己所学到的生词和语言点，上课时板书在黑板上，或者每两课撰写一个学习报告。这种方法既可以加强学生的主观能动性，还可以起到巩固知识的作用，一举两得。

还可以在课后有目的、有计划地开展一些语言实践活动，例如参观名胜古迹、看文艺演出、专题访问座谈、汉语节目表演、演讲比赛或者课堂辩论等。

（八）考核

考核也是教学的一项重要内容，这在初级阶段尤其重要。考核的形式多种多样，可长可短，但一定不能忽略。

初级阶段要做到每课都要听写汉字。中高级阶段不一定每课听写，但在听写时尽量让学生听写句子，而不仅仅是听写词语；让学生习惯于听了完整的句子后把句子写下来，而不是把完整的句子分割成一个个单个的词语。这样，学生在听写过程中也可以得到听力训练。

在学习了几课以后（通常5课为一个单元），可以进行一次简单的单元测试。测试的题量不必太大，以一节课能完成较为合适。测试的内容应该涵盖本单元的语言点，包括语音、词汇、句型和语法，题型可多样化。这样，学生可以通过测试归纳本单元的重点。

考核也要注意实用性，注意学习重点。曾见一位年轻教师的考试题，很大部分是让

学生写出句式的名称，或按其规定的句式写一个句子。如："'我们去看电影'是什么句式"，"请用特殊疑问句造一个句子"，还让学生判断某个词语是什么句子成分。把这些作为初级阶段的考核内容是不恰当的。

以上教学环节基本上是按照教材的排列顺序从生词、课文、语言点、练习进行教学，教师在实际的课堂教学中不应拘泥于此，而要注意因材施教、灵活调整。例如，有人从语法开始导入新课；也有人从课文入手，在讲课文时候串讲语法、生词。但是，这种灵活不宜太随意，过分随意会导致学生无法适应教师的教学风格，反而影响教学。

二、课堂教学方法

语言教学的方法是多种多样的，具体的做法依人、依时、依具体问题而有所不同。总的原则是，教师所采用的方法一定要有利于调动学生的积极性，有利于学生理解、记忆并掌握语言知识，有利于提高学生的交际能力。

（一）讲练生词的方法

1. 生词的展示

生词的展示主要包括两种方法：一是按顺序展示，二是归类展示。

按顺序展示，就是根据生词在生词表中出现的顺序，即在课文中出现的先后顺序来向学生介绍生词。主要方法是：教师领读或学生轮流读；也可以请学生听写生词，在黑板上展示出将要学习的生词；或教师利用 PPT 直接展示生词，然后请学生认读。

归类展示就是根据教学需要，教师打乱生词在生词表中的顺序，加以重新调整或重新排列，然后按照重新排列的顺序进行听写、认读、讲练等教学活动。常用的方法有两种：按生词的词类来排列和按词与词之间意义的相关性来排列组合。前者是从词的语法特征出发，便于教师根据不同词性的特点，进行词语搭配的讲解和练习，并有利于学生建立和巩固对汉语词类的认识；后者可以帮助学生把孤立的、彼此没有什么关系的生词，组织成相互联系的语言材料，便于学生记忆，并进行造句和语段表达的训练。这两种方法不是孤立的，在教学中可以结合起来运用。

认读生词时，教师要提醒学生注意辨析跟生字词写法相似的形似字，如"已—己、袍—跑、卖—买"，还要注意多音字的读音。

如《中级精读汉语教程》下册第六课《河神娶妻》，生词较多，一共 54 个，但很多生词都有联系。在课堂学习时，可以按生词的词类和相关性来教学：

A. 官员　县长　助手　士兵　行人　夫妇　巫师　人群

B. 村庄　田地　谷子　谷仓　担子

　 河流　河道　水灾　旱灾　迷信　法术

C. 仁慈　正直　凶恶　温和　冷清　昏暗

简朴　穷苦　富裕　安定　苍白　悲伤

D. 耕种→淹没→主持祭祀→磕头→求饶→饶命

怪　罚

E. 横行霸道　浩浩荡荡　齐心协力　怪不得

以上生词，A、B 二组都是名词，C 组是形容词，D 组是动词，E 组是成语和惯用语。其中有好几组在意义上有一定的相关性。如 A 组的生词都是指人。B 组跟农村的情况有关系，教师可以引导学生组成：农民都住在村庄里，他们辛勤地在田地里劳动。秋天的时候，家家都收获很多谷子，人们高高兴兴地挑着担子回家，谷子装满了谷仓。C 组可以用来形容人或人的生活、人所处的环境。D 组的生词可以用来说一大段话：农民辛勤地耕种田地，可是没想到田地都被大水淹没了。人们没有办法，只好祭祀河神。祭祀的仪式由巫师主持，人们向着河水磕头，请求河神不要生气，不发大水。磕头的时候，人要跪在地上。在一些特别的情况下，人们就会磕头。如祭祀的时候、向人求饶的时候。同学们，你们磕过头吗？什么情况下磕头呢？

这样，按照教师课前排列的顺序、分好的类别，教师通过课堂听写的方式将要学习的生词在黑板上展示出来。听写时可以是老师念一个词、学生写一个词，也可以是老师说一个词的意义，让学生写出该词。具体听写的方式为：教师请一两名学生在黑板上听写，其他同学写在练习本上，也可以请学生轮流在黑板上听写。听写的过程是学生回忆预习过的生词并加深印象的过程，也是教师检查学生预习情况的手段之一。

听写完毕后，教师或其他学生讲评和纠正板书上的错误，要特别提醒学生普遍存在的问题和容易写错的字。

评改结束后，教师请学生认读黑板上的生词，同时适当说明词的意义，对其中一些词要提醒学生注意辨析跟它写法相似的形似字，注意多音字的发音。如：形似字“士—土、官—宫、朴—扑”，多音字“没、担、种、行”等。此时，还可以适当介绍一些同语素词。如：“县长、市长、校长、省长”，“人群、羊群、建筑群”，“求饶、求救、求婚、求爱”。

2. 生词的解释

解释生词包括解释生词的意义及用法。

解释词义有很多方法。中高级阶段应尽可能采用以旧词释新词的办法。这不但可以摆脱外语翻译的局限性，帮助学生正确理解词义，而且有助于学生复习、巩固所学过的生词。我们所使用的精读教材，生词的注释多使用双语，汉语解释在前，英语解释在后，大部分生词都是用学生已学过的汉语词汇来解释的。教师在教学中可充分利用这一特点，让学生课前做好预习，然后在课上用汉语来说出生词的意思，教师再加以修正、补充。在学生初步了解生词的意义以后，教师还可以通过其他释词方法进一步巩固、深化学生对生词意义的理解。这些方法主要包括：

（1）动作演示。如“拧、扭、捏、抹、抛、捡、搂”等动词，都表示手的动作，教师用动作来演示，可以收到事半功倍的效果。

（2）情景释义。利用课堂情景或根据学生熟悉的、亲身经历的事情来设定具体的语言环境，让学生从词的实际应用中体会理解词义。

例如，教“惊奇”可以设置下面的情景：

教师：昨天晚上8点我去留学生宿舍楼找奥迈。到了宿舍门口，我敲了三下门，奥迈开门以后，发现是李老师，他感到……

学生：他感到非常惊奇。

教师：安东尼每天上课都迟到，如果明天他8点就到了教室，我们会不会觉得……

学生：我们会觉得很惊奇。

（3）例句释义。教师直接给学生几个例句，让学生通过例句来体会词义，学会运用。例如，讲“不料”这个词，教师直接板书或口头说出几个例句：

我本来是跟他开玩笑的，不料他却生气了。

大家请他去吃饭，不料他却拒绝了。

昨天我们想去公园玩，不料刚出门就下起了大雨。

我跟她说好一起去商店的，不料她一个人先去了。

要注意，例句要避免出现学生不熟悉的生词，更不要用生涩的术语，而且例句内容要结合学生实际，尽可能是学生经历的或熟悉的情况。此外，所举例句除了能让学生了解词语的含义，还要体现出词语的语用功能（包括词语与其他词语的搭配关系、使用限制等）。如“老是”指向经常发生的、说话人不满的事情，通常用于动词前面。

（4）利用上下文释义。汉语的词汇越是常用，词义就越多。孤立地解释词义，学生难以记忆、掌握。如果把词语放在课文中，放在具体的上下文中讲解，学生就容易理解并掌握该词在这个具体语境中的意义。

例如，“好”的义项在《现代汉语词典》中有14项之多，其中留学生已接触到的也有八九项。因此在学习连词“好”时，如果教师只是孤立解释这是连词，表示便于做某事，学生还是不知道应该怎么使用，也会很容易忘掉“好”的此项意义。如果在学习课文时，结合“好”的上下文语境，启发学生分析连词“好”的意义及其在句子中的位置，既可以加深学生的印象，也能帮助他们掌握“好”的用法。

（5）同语素词的回顾与联想。有些语素常用，构词能力强，在讲授由这样的语素构成的生词时，可请学生一起回忆以前学过的同语素的合成词或联想推测出其他同语素词。例如，学习“当代”，可以回忆出“现代、古代、近代”；学习“高速”，可以推测出“低速、中速、快速”。这样既可以加深学生对所学生词意义的理解，又可以扩大词汇量。

另外，同语素词的回顾还可以帮助学生推测新词的意义。例如，学习“深度”一词，学生在此之前已学习“难度”，教师可引导学生回顾“度”是以前学过的语素，表示“程度”的意思，“深度”就是“深浅的程度”。由此，还可推测出别的同语素词：“长度、高度、厚度”等。

（6）近义词比较。借助学生已经学过的、与新词意义相近的近义词，可以帮助学生理解新词的词义，同时通过对近义词的比较、分析，进一步深化学生对新词的理解和掌握。

（7）反义词对比。用一个学生已学过的反义词来解释生词。例如，“间接”就是“不直接”，“迷信”的反义词是“科学”，“冷清”的反义词是“热闹”。

（8）义项归纳。对中高级水平的学生来说，义项归纳是十分必要的。汉语有大量的多义词。教师应在适当的时候，结合课文出现的多义词，引导学生对该词的意义进行归纳和总结。

（9）问答。即教师与学生之间的问和答，可以是一对一，也可以是一对多。如教“调皮”：

教师：“调皮”是什么意思？

学生：“调皮”就是小孩爱玩，爱闹，不听话。

教师：×××，小时候，你调皮不调皮？

学生：我不调皮。

教师：×××，读幼儿园的时候，你是不是调皮的学生？（所问对象应是一个喜欢玩、可能调皮的男生）

学生：不是。

教师：真的吗？大家相信吗？

教师、学生：他小时候一定很调皮。

教师：男孩儿和女孩儿，哪个调皮一些？

学生：当然是男孩儿调皮。

（10）汉外对比。在学习生词时，学生总喜欢查词典，以进一步明确新词的意义。但汉语的大量词语与某一外语在语义和用法上并不完全对应，因此，教师在讲授生词时应适当地进行汉外对比，以避免学生使用时出现错误。

如讲意义复杂的词语时，教师可询问学生：在你们国家的语言里，这个词的意思多不多？哪些跟汉语一样？哪些不一样？

（11）翻译法。在用汉语难以解释的情况下，若母语与汉语的词对应明显，可以通过母语翻译。如颜色词“绿、红、白、黑”等。但要注意告诉学生颜色词在不同的语言里不同的文化含义。

翻译法只适于综合课初级阶段学生汉语的词汇量还比较小，完全用汉语解释难以做

到的情况下使用。教师在非不得已的情况下尽量不要用翻译法，以免学生养成用汉语和母语做一一对比的习惯。

以上释词的各种方法，教师应根据实际情况灵活运用。在明白生词意义以后，教师还要解释词的用法，即词语的语法特征、语义搭配和组合分布方面的特点以及用于什么句型、句式。这也是词汇教学、语法教学的重点之一。所用方法主要有以下几种：语义搭配实例，直接说明，例句说明，对比说明。

语义搭配实例就是通过词与词的搭配，讲清新词的语义搭配习惯。如：

具备：～实力、～条件、～能力、～素质

改善：～环境、～生活、～条件、～关系、～待遇

直接说明就是教师直接向学生说明某个新词的用法。例如，讲“虚心”时，教师可直接明确地指出这个词不能用于否定式祈使句；“祝愿”不能用于自己；“漆黑”是形容词，但不能带“很、非常、不”等副词。

例句说明就是通过多个例句来分析说明词汇用法上的特点。如讲“才怪呢”这一固定格式，教师可给出多个例句：

爸爸要是知道你考试不及格，不打你才怪呢。

这么冷的天，你只穿一件毛衣，不感冒才怪呢。

他整天不学习，这次考试要能及格才怪呢。

通过例句，向学生说明这一格式否定形式表示肯定，肯定形式表示否定，有强调语气的作用。

对比说明就是对意义相近的词用法上的差异进行对比，引导学生分析差异，从而正确掌握用法。如讲“顿时”的用法，可跟“立刻”对比：

A. 我到了北京以后，立刻给你打电话。(顿时×)

B. 上课铃响了，顿时，同学们安静下来了。(立刻×)

C. 上课铃响了，同学们立刻安静下来了。(顿时√)

3. 词汇练习

词汇练习是帮助学生正确运用所学词汇的重要环节，在教学中不能忽视。教师应在课堂上采取多种方法组织学生反复操练与实践。练习方法主要有：

(1) 解释和造句。这是词汇训练最常用的方法，能全面检查学生掌握词语的能力。

(2) 指定组词。指定学生把某个语素当成复合词中特定成分组成一个词，如以“包”为中心语组词：

钱包、书包、旅行包、腰包、提包、……

(3) 随意组词。指定学生随意组一个含有某个语素的词，如组一个有语素“包”的词：

包装、钱包、包括、包子、包米、包头、……

（4）接龙。接龙就是把前面一个词最后的语素当成后一个词第一个语素组成新词，如：

保安→安全→全部→部分→分数→数学→学习→习惯……

（5）拆词。一些联合式的复合词，两个语素合起来是一个词，分开后的语素又是独立的单纯词，让学生分别用复合词和单纯词造句。如“比”和“赛”：

比赛排球，比赛爬山，……

篮球比赛，唱歌比赛，……

我比你跑得快。

比比哪个好？

赛跑，赛马，赛车，……

再例如“学”和“习”，合起来怎么用？分开后怎么用？意思一样吗？

学习汉语。

学汉语。

*习汉语。

自学汉语。

自习汉语。

要说明“学”可以单独成为词，“习”不行，只能跟别的语素结合起来才能用，如“复习、预习”，所以“习汉语”不能说。

（6）搭配。这种训练实际上也是语法训练，主要训练学生了解词语的使用条件。如给量词搭配名词、给及物动词搭配宾语、给名词找修饰语等。

（7）反义词、近义词。让学生找出一个词的反义词、近义词。反义词如：

高—矮

胖—（　）

难—（　）

近义词如：

快乐—高兴—愉快—幸福—开心

疼—（　）

美丽—（　）

（8）简称。现代汉语词语大量使用简称。简称的形式有所不同，如在初级阶段，我们可以介绍最常见的简称形式，就是选取前后词组中第一个字组成的简称，并让学生练习。如：

超级市场→超市

美国军队→美军

北京大学→（　）

外国教师 →（　）

公用厕所 →（　）

以上练习方法都属于机械的记忆和理解练习。这样的练习一般在学习生词后的下一次课上进行。此外还有：词语联想，根据某个情景说出成语、习惯用语等。例如：

教师：他把我的书弄脏了，却不向我道歉。

学生：岂有此理。

教师：老师要求严格，才能教出好学生。

学生：严师出高徒。

除了这些练习方法以外，教师还要在课堂上设计一些交际性练习，即利用或创造交际环境，使学生把所学词汇应用于语言交际中，如根据真实情况问答、谈话和讨论等练习活动。要注意的是这些练习一定要围绕所学词汇，围绕课文内容。练习方式有：

用指定的词语提问或回答问题。可以是教师问，学生回答；也可以是学生问，学生答。

用指定词语介绍课文内容。教师引导多个学生或全班学生共同完成。

就课文相关话题展开讨论。例如，学习课文《语言的社会差异》之后，可组织学生讨论以下问题：在你的母语中，通常用什么来比喻爱情？用什么来比喻友谊？怎样形容人胆子小？

此外，在中高级阶段，我们所使用的教材有相当部分的词汇练习，如熟读词语、综合填空、选择填空、模仿造句、改错、给句中划线的词选择合适的义项等。这些练习，教材都附有参考答案。教师可以根据教学情况安排学生在课堂或课后完成。

（二）讲练课文的方法

一般采用朗读法和提问方式串讲课文内容，在课文学习中充分利用上下文引导学生理解所讲词语、固定格式、句式。在此基础上，教师举出例句，展示练习，组织学生进行操练。也可根据具体情况对教学进行调整。如：

（1）阅读提问法。即学生根据老师设计的问题阅读课文并找出疑难之处，在学生回答问题以及教师答疑的过程中，教师讲练语言点。

（2）阅读和笔头练习法。即学生阅读课文，完成教师设计的笔头练习。如根据课文内容判断下列句子的正误、选择正确答案、选择跟句中划线词语意思相近的词语、给词语找合适的解释等。

（3）阅读和讨论法。可把学生分成几个小组，按教师的要求阅读课文并进行讨论，然后每个小组选派一两人在全班同学面前介绍本组讨论的内容。

如课文《中国人的几种交际方式》，在学习生词之后，在课堂上先让学生完成老师准备的练习，然后学生提问，再学习重点词语、句式和语法点。

以上教学方法不是彼此孤立的，在教学中应该结合起来运用。

在学生初步了解课文内容的基础上，教师还可组织学生讲述课文主要内容。例如，学生不看书，跟老师说一遍课文；教师给出提示词，请学生复述课文，提示词随着练习的进行逐渐减少，最后落实到全班学生一起复述课文。也可请学生分组做问答练习，然后集中做全班练习。也可以先听写课文内容，教师把事先准备好的正确答案发给学生，让学生更正，然后教师在黑板上写出关键词，让学生看黑板讲述。

（三）讲练语言点的方法

可以请学生回忆该语言点在课文中出现的情况，使学生在具体的语境中学习语言点。

例句的出现要有情景的描述，有解释性的辅助提问，在学生完全了解意义的基础上板书例句。

语言点的操练可以有多种形式，教师应充分利用教室和学生的真实情况来设置情景，引导学生运用所学语言点。例如，给出情景，让学生说一个句子；利用卡片请学生说出完整的句子；给出情景，教师说出前半句，请学生说出完整句子；等等。

例如，讲练“一旦”：

引入及讲解 广州的交通情况怎么样？所以我们开车应该怎么样？可是我的朋友开车特别快，现在虽然没发生什么问题，可是“如果有一天”出了事，那就太危险了。→他开车太快，一旦发生交通事故，就太危险了。“一旦”一般出现在前一个小句子中，后面常常有“就”。

给情景做练习 用卡片给出提示内容，请学生造句子。

比较大的事情	告诉我
身体出现了问题	太麻烦了
别人知道了	生活不平静

再如，讲练“拿……来说”：

引入及讲解 北京有很多美丽的地方，比如天坛、颐和园、北海……，拿颐和园来说，简直是太美了。“拿……来说”表示举一个例子，说明一个方面的情况。

给情景做练习 说出前一半句子，请学生说出后一半句子。

我们班的同学们都十分聪明，→

我们的考试成绩都不错，→

又如，练习“比”字句时，教师可让学生比较班上同学的高矮、胖瘦；练习趋向补语，教师用包、词典表演，学生说出“放进去、拿出来、放上去、拿起来”等语法结构。

初级阶段教授的语言点以句型句式为主，练习形式还有以下几种：

1. 口头扩展替换练习

初级阶段学习各种句式时，常使用这种方法。例如，学生学习用介词“比”表示的比较句“这件衣服比那件漂亮”，还有带数量补语的比较句，如“这件比那件大一号”。可以利用教材里的替换部分做替换练习。例如句型：S + “比” + N/Pron + A，“这件衣服比那件漂亮”，可以替换成“这本字典比那本贵”、“他比我高”等。

这一练习对学生掌握理解语法很重要。由于每一个替换句型的数量有限，而学生人数又比较多，因此教师一定要补充或者引导学生自己添加一些，力争让每个学生都有机会练习相应的语法。

2. 情景对话练习

学习“比”字句时，还可让学生做情景对话练习，如学习运用“比”字句买衣服，学生分小组、分角色练习对话，模仿现实生活的场景。熟练后，选择一个小组到讲台前表演，检查练习效果。

其他还有机械的重复练习、改说句子、复述、问答、用生词连成一段话等。教师在讲解时应提醒学生注意汉语与母语不同的地方，兼顾现代汉语语法体系的特点。

（四）控制课堂的技巧

1. 努力营造课堂上全体参与的气氛

课堂就是实践的场所，也像演一出戏，作为导演的教师应该想办法调动当主角的学生。在正式演出的时候，导演是不说话的，说话的是台上的主角。教师要把课堂变成一个暂时的、真实的小社会，真实再现典型的语言环境。这也就是教学规范所说的实践性原则、交际性原则和以学生为中心、以教师为主导的原则。

曾经听过一个新老师的课，见她常常是跟一个学生孤军对峙，其他学生无事可做，这就是效率低下的教学。在课堂上，学生的开口率是考察教师的重要指标，不要冷落了一些学生。教师要了解自己的学生，因材施教，能够有针对性地采取不同的方式调动全体学生的参与热情。

由于性格等原因，不是所有的学生都会积极参与课堂的教学活动。这时，教师就可以通过提问、眼神、调整与学生的距离、移动教学的位置、调整说话的语气等方式来把时间尽可能地公平分配给学生。

2. 明确课堂教学的功能和目的

教师首先要明确自己的教学任务。这节课主要的教学目的是什么？各项课堂任务的时间如何分配？如何组织教学？复习检查、导入新课、讲解、操练、结束的形式如何？

教师要在各个时间段有清楚的教学目的，把时间分配好。例如，先复习：造句、听写、复习语法，5 分钟；学习生词：包括领读、讲解、练习，20 分钟；语法讲解和操练 20 分钟；其他：5 分钟。

没有目的，随意散漫的教学在对外汉语教学中是很忌讳的。即使遇到一个需要长时间处理的教学内容，如大段的课文、练习，复杂的语法，也要想办法把它们切分成不同的教学形式来处理，不要让一种教学形式持续太长时间，要有变化。有时因为课程安排的关系，一位教师可能接连几节课面对同一个班级，这时，教学形式的变化就更重要了。要让学生明显感到你有几个不同的教学目的和教学形式，有明显的变化。

教学中要有节奏，节奏一定要清楚。就像一场交响音乐会，有抒情有激昂，有慢板有快板，否则会平淡乏味。

3. 让学生熟悉教师的教学方法

学生要随着教师的指挥完成各种课堂任务，他们看着教师的手势，知道教师在不同阶段要做的事情，知道该怎么来跟上教师的节奏。这里要说明的是，要训练学生了解教师的课堂习惯、课堂用语。课堂用语、课堂指令要规范、简明、形成一个体系。就是那么多，总是那么说，要在开始阶段就让他们熟悉。例如：

教师说	学生回答
hope 汉语怎么说？	希望。
用“希望”造一个句。	我希望去北京学习汉语。
“希望”是什么？	hope
“希望”什么？	我希望去北京学习汉语。
什么“希望”？	每个人都有希望。

教师通过指令灵活地调动学生参与课堂练习，而且不会造成学生的迷惑。如：

“吃”是什么？是你想知道学生是否了解“吃”的意思。学生回答“eat”

“吃”什么？　是你想学生说出“吃”的宾语。学生回答“吃苹果”

怎么“吃”？是你要学生说“吃”的状语。学生回答“慢慢地吃”

课堂用语要保持一致，让学生熟悉，不要今天说一种明天说一种。

4. 课堂上要保持高效率

（1）把时间还给学生。一节课四五十分钟，一个班十几二十个学生，除了教师讲解以外，他们能操练的时间是很有限的。如果学生每人能有 1 分钟的时间说话，他们就能讲 100 多个汉字；如果他们每人能有 2 分钟开口练习，他们就能讲十几个句子，甚至更多，那是非常多的。不要挤占学生的时间。

让学生上黑板好像是把时间还给了学生，其实这样做的效率很低。初级阶段学生 1 分钟最多也就能写 10 来个字，一上一下，起起哄，用去很多时间。这种练习形式可以用，但不宜常用。同样，课堂上的写字练习都要特别注意节约时间。

（2）课堂上要保持一种团结、紧张、严肃、活泼的气氛。适当加快节奏是对的。在课堂上要给学生一种压力，就是要他们跟上教师的节奏，在课堂上积极思考，而且没有偷懒躲避的机会。要学生跟上教师的节奏，教师首先要尽快记住学生的名字。卡耐基

说过，名字是最美丽的称呼。记住名字的实际用处还在于，教师可以随时随地地点名让学生完成课堂练习。

（3）教师与学生直接对话。学生最希望交流的对象是老师，学生脱离教师直接参与的相互交谈、相互改错的方法也不能常常使用，大部分学生不喜欢这种形式。教师要参与课堂的所有活动。

课堂上，对于一些学生提出的与大多数学生无关的问题，不要占用太多时间回答；对尖子学生可以适当照顾，对浅显的问题也不能不回答。这里都有个度的问题，需要教师灵活掌握。

（4）用最有效的方式操练。实践证明，学生掌握语言的速度取决于他们操练的数量和质量。但简单的重复不一定是最有效的，语音、词汇、语法的训练方式也有所不同。教师要善于利用各种形式，操练教学重点和难点。

思考与练习

1. 汉语综合课的性质和特点是什么？
2. 在综合课上如何处理各种语言技能学习的关系？
3. 汉语综合课的教学内容包括什么？
4. 从分析汉字基本结构入手说说在综合课上如何进行汉字教学。
5. 如何在词汇教学中运用汉语构词法的理论？
6. 在课堂教学里扩大词汇量要注意哪些问题？
7. 初级阶段的语法教学与中高级阶段的语法教学有何不同？
8. 汉语综合课的教学环节包括哪些？举例说明初级阶段与中高级阶段的综合课教学有什么不同。
9. 在综合课上如何进行生词的教学？如何讲练课文？
10. 举例说明在综合课教学中如何讲练语言点。
11. 成功的课堂教学应该具备哪些特点？
12. 根据本章内容写出一份综合课的教案。

本章参考文献

[1] 陈田顺．对外汉语教学中高级阶段课程规范［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999

[2] 国家对外汉语教学领导小组办公室．高等学校外国留学生汉语教学大纲（长期进修）［M］．北

京：北京语言文化大学出版社，2002
［3］国家对外汉语教学领导小组办公室汉语水平考试部．汉语水平等级标准与语法等级大纲［M］．北京：高等教育出版社，1996
［4］崔永华，杨寄洲．对外汉语课堂教学技巧［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
［5］刘月华等．实用现代汉语语法［M］．北京：外语教学与研究出版社，1983
［6］卢福波．对外汉语教学实用语法［M］．北京：北京语言学院出版社，1996
［7］吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．国家对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
［8］吕叔湘．现代汉语八百词［M］．北京：商务印书馆，1984
［9］盛言．语言教学原理［M］．重庆：重庆出版社，1990
［10］赵新．中级汉语精读教程［M］．北京：北京大学出版社，1999
［11］赵新，李英．中级精读教材的分析与评估［J］．语言文字应用，2006（2）
［12］周健．汉语课堂教学技巧与游戏［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1998
［13］周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996a
［14］周小兵．句法·语义·篇章——汉语语法综合研究［M］．广州：广东高等教育出版社，1996b
［15］周小兵，赵新．对外汉语教学中的副词研究［M］．北京：中国社会科学出版社，2002

附录

《实用汉语课本》第四十三课教案

一、教学基本情况

1. 教授对象：初级班留学生（约接受过200小时的正规训练）。
2. 学生人数：13名左右。
3. 教学时间：6学时。

二、本课基本情况分析及教学重点

1. 生词量：26个，专有名词和补充词8个。
2. 重点生词：

有点儿：常用在某些形容词或动词“像”前面作状语，表示轻微的程度，用在形容词前常有不如意的意思。

各（代词/副词）：本课“各”的英文注释是“each/every/various”，因此很容易跟他们已经学过的另一个代词“每”混淆．它们都是指所有的个体，但“每”着重于取出一个或一组作例子，“各”则着重于同时遍指。“每年一次”中的“每”不能换成“各”。“各”可以直接加在一些名词前，如“各校、各公司、各国、各党”等，或一部分量词前，不可以加数量词；“每”可以加在量词和各种数量词前。

比较（副词/形容词）：本课英文注释中有“comparetively/quite/compare”3个注解，由于本课和此前及以后出现的都是做副词，因此，要强调它作为副词“comparetively/quite”的一面，如“比较好、比较冷、比较贵”等。千万要注意的是不要让留学生把“比”和“比较”混淆，造出“我比较他高”这样的错句。

别的（代词）：由于英文注释“other/another”对应的汉语词还有“另外/其他/其余”等，要适当说明区别，避免出现“我有两本词典，这本很好，别的不好”这样的错句。

3. 语法点：复合趋向补语

　不是……吗

　又……又……

4. “课文”为 A、B 对话，共 13 句。“阅读”文体为自述，约 150 字。练习共五大题。

5. 前一课语法点：可能补语，做得完，得下，得了（liǎo）

三、教学环节设计

（一）导入阶段（约 10 分钟）

- 问候、寒暄，铃响后应尽快进入实际教学。
- 检查复习、预习。

听写：3 个句子，包括 42 课生词和语法内容。（约 5 分钟）

1. 大礼堂每层都坐得下几千人。
2. 爷爷现在干不了重活儿了。
3. 这个建筑只用了一年就完成了。

复习前一课语法点可能补语。（约 5 分钟）

（1）问问题：

　我说的英语你听得懂吗？

　我说的汉语你听得懂吗？

　我说的广州话你听得懂吗？

　公共汽车坐得下 500 个人吗？

　我们的教室放得下 10 张桌子吗？

　本田：你一次喝得了 10 瓶啤酒吗？

　大卫：你买得起 BMW 吗？

　金成一：这里看得见留学生宿舍吗？

（2）快速回答。给出事先找好的合适的动词。学生口头填上结构助词“得”和补语就行了，我说：“听，写，放，开，看，拿，记，办，做，洗，找，吃、买……”，学生回答出“听得/不懂，写得/不完，放得/不下，……”。

（二）讲解、练习生词（约 30 分钟）

带读，发现问题进行纠正。也用部分时间让学生单独念生词，主要纠正发音。注意快速地随机轮流，让所有学生都有机会念。重点讲解“有点儿、各、比较、别的”。让学生用生词造句，说明汉语“有点儿 + *adj.*”多用于消极方面。

（三）课文处理和语法讲解（约两学时）

本课教学采取课文和语法讲解结合进行的方式。（也可以采用单独导入语法并独立处理的方法）。

课文为 A、B 对话。教师先带读一遍，然后由学生轮流念，教师注意纠正学生发音，随机点名，每个学生读的不要太长、课文反复读两遍，争取让多一些学生有机会读。（也可以采取学生先读，老师纠正，最后老师带读的方法。）

学生念了几遍，扫除了词语的困难后最后带读一遍，这时就可以对“课文”中出现的词、句型、语法进行全面练习。语法“复合趋向补语、不是……吗、又……又……”。本课采用语法随堂讲解，主要是想借助课文提供的语言背景，使学生较容易理解。

语法讲解要点：

动词“上、下、进、出、起、过、回、起”等后边加上简单趋向补语“来、去”以后，可以作别的动词的补语，表示动作的方向，叫复合趋向补语。有“上来、下来、进来、出来、过来、上去、下去、进去、出去、过去”等。如：

他从外边走进来了。

他从屋里走出去了。

说明“来”是向说话人的方向移动，“去”是离开说话人向外移动。

表演一：教师表演，用包和字典。要求学生回答：放进去，拿出来，放上去，拿起来，放下去，放出去，拿进来。

表演二：约翰，走过来。按我说的做，我怎么说你就怎么做。

放进去，拿出来，送过去，拿过来，挂上去，拿下来，扔出去……

表演三：山田，你上来表演。

站上去，跳下来，跑出去，走进来。

口头回答：说明，我在楼下，对楼上的人说：“你……下来。”（送，扔，跳，走）楼上的人对我说：“你……上来。”（送，扔，跑，走……）。

口头回答：说明，我在门外，对屋里的人说：“你……出来。”屋里的人对我说：“你……进来。”可备用的动词有“送、放、拿、扔、走、跑、开、踢、跳、带、寄、买、递、站”等。

画画：画一只小猫，一棵树。爬上去，跳下来，跳过去，跳回来，跳过来，……

画一只小鸟，一棵树。飞上去，飞下来，飞过去，飞回来，飞过来，……

由于课文出现量词“位、家、个”等，所以可用3分钟时间全面练习所学量词。方法：老师说出名词，学生回答量词，注意快速，要求学生迅速、直接、本能地反应。例如，教师说：“桌子、椅子、书、汽车、衣服、裤子、狗、电视、路、桥、大厦、河、笔、船、飞机、鞋子……”学生说出量词，要求不用“个”。争取在3分钟内完成至少30个名量搭配。

用提问方式检查学生对“课文”内容的理解。如：“帕兰卡在哪儿？”“他们吃什么？”“玛丽学了多长时间汉语？”

（四）操练（一学时）

- “替换与扩展”

共6部分，主要用句型练习“复合趋向补语，不是……吗、又……又……”。这一部分的练习对

学生掌握理解语法很重要。由于每一个替换句型的数量有限，而学生人数又比较多，因此教师一定要补充，力争让每个学生都有机会练习相应的语法。补充部分可以由老师读出，以节省时间，并练习学生听力，如个别听不懂可写出。

补充内容如下：

（1）教室，出来；外边，进来；山上，下来；楼下，上来；外国，回来；这边，过去；……

（2）老师，走进，图书馆；老人，爬上，山；爸爸，跑出，花园；弟弟，跳上，桌子；……

（3）家里，带来，字典；商店，买回，衣服；书包里，拿出，一支笔；树上，打下，苹果；……

（4）柜子里，拿出来，一条裤子；箱子里，找出来，一件衣服；楼上，拿下来，一台电脑；……

（5）病，去医院；要回去；去买票；累，休息；要去看足球比赛，跟他们一起去；喜欢吃巧克力，买；……

（6）饿，冷；贵，不好看；远，不方便；脏，小；热情，可爱；漂亮，聪明；会说英语，又会说法语；不喜欢看电视，不喜欢看书；……

● 对话

共3段，指定学生分角色朗读。

（五）“阅读”（一学时）

练习由学生快速轮流通读材料，教师可就材料中词语、句型、语法等进行练习。用提问方式检查学生对“阅读”内容的理解。本部分加“替换与扩展”约两个学时.

“语法”讲解。由于前面已经用较多时间讲解和练习过语法。学生这时可以借助教材的系统总结再一次领会“复合趋向补语、不是……吗、又……又……”的用法和意义。

（六）“练习和总结”（一学时）

本部分是对语法的再次练习。如果时间允许，可以让学生把练习一“读词组”中的部分词组扩展为句子。

简单再总结一下重点生词和语法，可配合提问。

布置课后练习：①要求学生领会“复合趋向补语、不是……吗、又……又……”的用法和意义；②复习生词，下一次上课时听写；③预习新课。

第十三章　口语课教学

口语是听、说、读、写四种语言技能之一。口语教学跟一般综合课不同，它要求学生在听懂的基础上，都能开口说话，都想开口说话。如何让学生说话，让学生如何说话，是外语教学的一个难点。尤其对刚从事外语教学的教师来说，更是一个挑战。

本章先综述口语教学原则，再探讨口语教学环节，最后给出初级口语和中级口语的教案以供参考。

第一节　口语教学原则

一、"i+1"原则

i代表学生已有的汉语水平，+1指略高于学生水平的语言输入。这样"i+1"的输入，对于学生来说，是可懂的输入。根据领会教学法（comprehension approach）（罗勃特·W. 布莱尔，许毅，1987），我们正是通过可懂的输入习得语言的。"i+1"可以说是一般的外语教学原则，由于它对于口语教学，特别是初级阶段的口语教学来说尤其重要，所以作为第一条原则首先提出来。

有经验的老师，对于不同阶段留学生的i，有着直觉的了解。新入行的教师，要想对学生的i心中有数，就需要在备课时对自己所教课本、学生以前学过的课本和同时用的其他课程课本进行钻研；在教学过程中要时时注意不断变化着的i，时时做出调整。

一本好的教材是经过精心设计编排的，应该符合"i+1"原则。这时，最需要注意的是教师课堂用语。在教学过程中，特别是在初级阶段，有经验的教师会基于"i+1"原则，有意识地控制课堂教学用语及其语速，用学生已经掌握的词语和语法点，来解释生词课文，回答学生的问题。对于零起点的班级，可以适当地用英语来组织教学。当然，备课时要预测学生在词汇语法上的难点，这样教学就能有针对性地进行。例如《汉语会话301》（康玉华，来思平，1999，以下简称《301》）第三课中"工作"一词的英文解释是work，但是它们并不等值。在第七课出现"学习"一词时，教师就可以这样操作：

教师：工人工作，大夫工作，老师工作，学生工作吗？

学生：学生学习，不工作。

这可以帮助学生理解汉语“工作”的基本意义。

在设计这样的问题时，就要运用“i+1”原则。“工人”是《现代汉语教程·读写课本》第五课的生词，“老师”、“学生”《301》第七课以前也已经学过，“大夫”一词就出现在第七课。这些是学生的i，为了讲清“工作”的确切含义，没有必要再设置新的障碍，就应该用学生已学过的生词来讲。“i+1”原则在初级阶段尤重要。

二、交际化原则

根据《国际汉语教师标准》，口语教学的第一条基本原则就是“以培养口语交际能力为目标”。交际既是口语课的目的，也是其手段。教学过程就是师生交际的过程，练习过程既包括师生交际，也包括学生与学生之间的交际。教学活动必须尽可能地交际化，也就是说，学习和大部分的课堂活动应该为诱发真正的交际而设计。

（一）功能导向

《301》以功能为经为纲，以语法为纬为目，以功能统语法。这种体例意味着说话课的教学要着眼于交际情景中的交际功能，让学生掌握在什么时候什么场合谁对谁说什么。例如：

去机场、火车站接人：A　路上辛苦了。B　一点儿也不累/不太累。

去机场、火车站送行：祝你一路平安、一路上多保重。

和别人一起吃饭，自己吃完了，别人还在吃：你们慢吃。

在家门口送人，主人对来访的客人：慢走。

第二十五课中，对于别人的称赞有3种回答方式：

（1）哪儿啊。

（2）是吗？

（3）A：你今天穿得真漂亮！

B：你的衣服更漂亮。（用“更……”反过来称赞对方）

对于别人的称赞，一般不说“谢谢”。

“麻烦你……”与“麻烦你了”的功能差异在于：前者表示请别人做什么，后者表示感谢。

《301》第二十六课把“祝”与“祝贺”放在“祝贺（congratulation）”这一功能下，其实并不太合适，因为它们的功能不同：“祝”表示祝愿（wish），是未然性的；祝贺是congratulation，是已然性的。生词表中把“祝”翻译为“congratulate”是不够恰当的。在教学的过程中要把这两种功能分清楚。例如，已经考试了，成绩全班第一，说“祝贺你”；明天要考试，说“祝你取得好成绩”。两者是不能随意替换的。

该课的“扩展”部分（第156页）中有这样一段话：

下个月玛丽的姐姐结婚。玛丽写信祝贺他们生活幸福、新婚愉快。

这是把两种功能杂揉在一起。我们在教学的过程中，把它更正为：

玛丽写信祝贺他们，祝他们生活幸福、新婚愉快。

我们在教功能项目的时候，不仅要教一些简单的套话，还要让学生掌握完成特定交际功能的程序。第二十三课把道歉的程序分解为两个步骤（step）：

（1）对什么事情道歉：

对不起，让你久等了；真抱歉，我来晚了。

用的时间太长了，请原谅

（2）进一步解释原因：

为什么来晚了，因为半路上自行车坏了。

课文中的两个会话，第一个会话有step（2），大卫跟玛丽约会，大卫来晚了半个小时，玛丽生气了，大卫需要解释为什么来晚了。第二个会话没有step（2），玛丽还词典的时候说“用的时间太长了，请原谅！”，刘京没有生气，马上就接受了她的道歉：“没关系”，玛丽就不需要进一步解释为什么用的时间太长了。

《阶梯汉语·中级口语》（张念等，2006），是以功能为纲编写的。该口语教材共4册56课，56课即56个功能项目。如该书第一册第九课《感谢》分为两个情景。第一情景是日常口语情景，留学生安妮皮包失而复得，对出租汽车司机表示感谢：“太谢谢了，真不知怎么感谢您才好”。另一个情景是开会的正式场合，苏珊娜当志愿者培训幼儿园英文教师，园长在会上发言：“我代表全体员工向你表示衷心的感谢”；会议正式感谢往往以“再次感谢”结束：“让我们再一次用热烈的掌声向苏珊娜同学表示感谢”。同样是感谢，因场合不同，语言表达方式也不同。

（二）信息差

信息差（information gap），是指交际双方具有的信息有明显差别。通过交际，了解了对方的信息，交际任务就完成了。信息差的存在是进行交际的原因，信息差的消失是交际的结果。在口语教学中，教师应该设计信息差，让学习者拥有不同的信息，有交际的欲望，通过交际切实提高口语能力及听力。如果只是让学生朗读、背诵那些事先写好的对话，学习效率就不高了。

《阶梯汉语·中级口语》在设计“交际活动”练习时，体现了交际化原则。在课文附录中，给交际双方或多方每一方的信息和指令是不同的，这些信息和指令印在附录中不同的页码上，这样交际者的信息互不相通，只有通过对话才能获得对方的信息，完成交际任务。如：《阶梯汉语·中级口语》第四册第一课的“交际活动”是练习“怀疑”的表达方式，二人一组，角色A请看附录1的交际活动1，角色B请看附录的交际活动

27。在该书第141页，角色A是商店售货员。他向顾客介绍一种新手机，这种手机的待机时间长达200小时，并且价格便宜，功能实用，质量有保证……直到顾客相信为止。在该书第144页，角色B是顾客。他对售货员的介绍表示怀疑：①自己的手机价格比售货员介绍的贵多了；②用了没多久就要修，到现在一共修了3次；③只能待机80小时……。这种信息差练习突出交际的真实性，是该教材的一大亮点。

进行口语课教学要时刻注意其课型特点，就是以情景功能为导向，进行贴近实际的交际活动，使学生掌握在不同的交际场合中进行正确的口语表达，以培养学生口头交际能力，不要把口语课上成对话体的读写课或精读课。

三、个性化原则

《国际汉语教师标准》提出的另一条口语教学基本原则，是“教学活动和交际任务的设计应该接近学习者的实际生活”，本小节对这个原则的实施进行详细论述。个性化原则分为“个人化”和“地方化”两个方面：个人化是学习者本身，地方化是学习者的实际生活环境。

（一）个人化

个人化（personalization）就是在口语教学中要让学生谈自己所熟悉的事情，讲自己的故事。让学生从虚拟的课文里走出来，回到学生亲历的现实世界中。这是学生最愿意说的也是最能谈得出的，也是别的同学最有兴趣听的（周小兵，1996）。

教师可以根据学生的花名册，让学生了解彼此的中文姓名，他们“认识”以后，要让他们握着手说“见到你很高兴”；让学生把照片带来，介绍自己的家庭成员和他们的工作；把世界地图挂在黑板上让学生指出自己的国家；说出自己的生日是哪一天，自己的生日晚会怎么开的；自己住在哪儿和电话号码；自己每天的活动。让学生准备发言的题目可以是：我的星期六、星期天，我们国家的天气，我去过的名胜古迹，我的朋友，等等。问学生的问题可以是：你喜欢喝什么饮料，你喜欢什么运动，你的专业是什么，等等。

在会话和练习等教学环节中运用个人化原则，可以激发学生用汉语进行口头交流的积极性、活跃课堂气氛，可以加深师生之间、同学之间的了解，而且学生最容易记住跟自己生活学习相关的个人化的词汇和表达方式。如果说个人化原则是把焦点放在留学生身上，那么下面的地方化原则就是把焦点放在留学生所生活学习的地方。

（二）地方化

《301》主要以北京为背景来编排课文，外地的学校用起来就不一定合适。因此，在使用某个教材时，需要进行地方化（localization）的处理。第二十八课有这样的

对话：

刘京：这儿天气，你习惯了吗？

和子：还不太习惯呢。这儿比东京冷多了。

教师必须指出“这儿”指北京，而学生所在的城市天气可能完全不同。下面以广州为例讲一下“地方化”的实例及其运用。

北京的名菜是烤鸭，广州的名菜是烧鹅、海鲜；北京的名商业街是王府井，广州的名商业街是北京路、上下九路。广州的名胜古迹是越秀公园、白云山。广州人有喝茶（饮茶）的习惯。广州天河城的吉之岛（Jusco）是不少留学生爱去的超市。广州“酒店”（hotel）与“酒楼”（restaurant）的不同，正如北方饭店与饭馆的不同。广州话很难懂，不过，有一些广州话词语已经进入普通话，如“打的、买单、搞定”等。

在上《301》第十七课《去动物园》时，教师介绍了广州的两个动物园，一个是广州动物园，一个是番禺香江野生动物世界。有一个同学去过番禺香江野生动物世界，说“很贵，150 块”。教师告诉他们广州动物园门票便宜，只有 15 块左右，里面有熊猫等多种动物。并展示广州地图，告诉学生怎么去；展示挂图，教学生动物的名称。等学生参观完动物园，让学生介绍情况。这样结合本地情况的教学，跟学生生活环境有密切联系，学生喜欢学，还能把课堂学到东西用到社会生活实践中去。

四、精讲多练原则

《国际汉语教师标准》规定的口语教学的第二条基本原则就是“注重精讲多练，提高学生开口率”。《对外汉语教学初级阶段课程规范》（王钟华，1999：37）则将精讲多练量化，精讲多练的比例应为 3:7，这样自然就提高了学生的开口率。

口语课的精讲应当立足于功能，即讲清一定的情景下一定的交际功能，以及完成一定功能的语言项目，以功能统语法。多练即以任务为导向来组织课堂活动，将课堂学生活动切分为学生个人活动（individual work）、两人对话（pair work）、小组讨论（group work）和班级活动（class work）。

在整个教学过程中，要注意师生互动（interaction）。教学过程就是师生交际的过程，交际既是口语课的目的，也是其手段。课堂上师生交际的话语基本结构为：

引发—反应—反馈（IRF：initiation-response-feedback）。

这一结构在具体运用时可以进一步扩展（《话语分析》李悦娥、范宏雅，2002：16）：教师向学生发问，学生应答时有偏误，教师做出那怕最简单的反馈：“嗯?”，学生改正过来，教师给予积极的反馈：“很好!”。这是一个“引发—反应$_1$—反馈$_1$—反应$_2$—反馈$_2$”（$IR_1F_1R_2F_2$）结构。

Antony Peck（1988：11）在谈到一个好的语言教师的众多条件时，其中有一条笔者仍记忆犹新：engage in intensive oral exploitation of material（对材料进行密集的口语开

发）。这一条是一个口语教师应该牢记在心的。

（一）精讲

精讲的内容主要集中在两个方面：

第一，立足于与情景相结合的功能，即讲清一定的情景下的一定的交际功能，以及完成一定功能的语法项目，以功能统语法。例如同样是道歉，可以分为亲昵的“都是我的错，你就别生气了嘛”，比较随便的“不好意思啦”，一般客气的“真抱歉”、“都是我的错，请你多包涵”，以及比较正式的“我向您赔礼道歉”（李英，2002）。教师的任务是明确这些不同级别的“道歉”功能在什么情景下使用。

第二，口语用法。口语是人与人之间的面对面的交际，参与者双方说的话具有瞬间性。这种流行于普通人中间的社会口语，用词丰富生动，句型灵活多变，留学生如果不熟悉、不了解汉语口语的表达特点，就会出现听不懂的现象。为此在口语课教学中，应该特别注意多讲一些口语的表达特点，尽量在课堂上再现社会口语的特色和情景，增强真实感，使课堂教学和社会交际接轨。

一般来说，口语教材都努力创造一个较为真实的语境，每一课都会出现一些地道的口头语言。这一部分无疑应该成为教师讲解的重点。以《中级汉语口语》（刘德联、刘晓雨，1996）上册第二课为例。这篇课文有21个生词，包括“选课、选修课、讲座、另外、概况、正式、出版、试用、急于求成”等；同时，它通过练习列出了几个重点口语用法，如“这还*adj.*呀？”、“谁想……啊！”。好的口语教师知道，需要讲解的是后者，生词让学生预习就可以了。

（二）多练

多练可以从两个方面入手：

第一，多样化的练习方式。周小兵（1996）阐述了口语教学的9类练习方式，即问答、复述、叙述、释义、情景对话、讲故事和演故事、演讲、辩论等。其中问答有3种类型：机械性问答，扩展性问答和思辨性问答。复述有3种类型：紧缩性复述，一般性复述和创造性复述。叙述也有3种类型：叙述眼前景象，叙述非现实景象和看图说活。另外，口语练习方式还包括相互访问、班级调查、游戏等。总之，只要教师始终明确教学目的，合理安排教学时间和节奏，口语课上的练习对于学生来说应该是一种乐趣。

第二，强化教学重点的练习。如前所述，口语课的教学重点不外乎是与特定情景相结合的功能性的词句，以及特殊的口语用法。

李英（2002）的调查表明，近85%的学生喜欢或比较喜欢在课堂上通过大量的情景练习学习生词或新句子。因此，教师的任务就是为学生提供各种各样的情景，补充课

文的不足，增加学生反复使用新学习的语言知识的机会。例如见面打招呼，教师就可以设计上10种情景：早上起床时间见面，上班（课）时间在路上，吃饭时间，在车站，在商店等，让学生通过练习，逐渐掌握中国人见面打招呼的“见事问事”的交际方式。

处理口语用法的练习原则也一样。一般教材都会设计一些练习，但往往不够，教师必须做必要的补充。例如教授“那倒也是”，教材里的练习要求学生模仿课文中的有关句子进行对话。这对学生来说很困难。因此，教师就需要给出几个特定的情景，循序渐进地引导学生正确使用“那倒也是”。

①A：我再也不坐火车了，太难受了！
B：可火车便宜啊！
A：

②A：麦当劳的东西有什么好吃的！
B：（好的方面）
A：

③关于广州
A：
B：
A：

第二节　口语教学环节

一、导入环节

导入是一个简短的环节，通常5分钟左右，为学习新课做好铺垫，不必占用太长时间，以免喧宾夺主。

（一）话题导入

在进入新课之前，就新课内容的相关话题，向学生提问，让学生回答，引起学习的兴趣。如《阶梯汉语·中级口语》第二册第一课的课文二内容是因为飞机晚点，接机的人担心飞机的安全。教师就可以问学生：“有没有去过白云机场接朋友?”，“国内航班通常是在哪儿接机?”，“是打的去的，还是坐机场大巴去的?”，“飞机有没有晚点?”等。

（二）复习导入

新课在情景功能上与旧课有一定的关联性，就可以通过复习旧课内容来导入新课，温故而知新。

二、课文处理环节

（一）抓住语言点

口语课的另一个教学原则就是“注重流利性与准确度相结合”（国家汉办，2007：46），这个结合首先表现在语音方面。口语课中的语音教学，赵金铭（2006）总结出一条“示范—模仿—再示范—再模仿”的路子。既要练习声韵调，又要练习音节连读，即先念单个音节，然后将各个音节串起来念。如：

教师示范：xué，xí
学生模仿：xué，xí
教师示范：xuéxí
学生模仿：xuéxí

教师示范正确读音时，可以夸张一点，并配合以手势指明声调音高及其走势或板书舌位图。第三声在语流中常常是半上，可是有的留学生发得像阳平，如“网球”听上去像“王球”。教师可以先区别“王”、“网”的声调，然后用特别低的低音发“网”的字音，手势配合，在低位延续，学生跟着模仿，最后就达到了纠错的目的。

朗读也是一种重要的语音训练。先由教师领读，示范正确的语音、语调和语气，学生跟读。领读之后可以进行学生个人朗读、集体齐读、分角色朗读等。对于较长较难读的句子可以采取切分开来、逐渐扩展的方式来朗读。如：

我妈妈给我准备了几件冬天的衣服和一些家乡的特产。
我妈妈
我妈妈给我准备了
我妈妈给我准备了几件冬天的衣服
我妈妈给我准备了几件冬天的衣服和一些家乡的特产

我们强调语音的重要性，特别是在初级阶段，是基于以下的考虑：

（1）声调不同意义不同，发音不好会影响交际。例如，“问问他”，有学生“问”第4声发音不到位，听起来像“wěn”。我们告诉学生“wěn”的意思是kiss，那么再请同学念的时候，他们就会特别小心。

（2）为今后的学习打下良好的基础。开始时错误不纠，积重难返，就会出现所谓的化石化现象。有的学生是在自己国家学了多年的汉语，在我们中心已经是高级班了，

可是洋腔洋调很重，很难再改过来。

（3）发错音的学生在教师的提醒和纠正下，能够发出正确的音，会有一种成功的感觉，从而提高学习的积极性，而且当事人和其他学生都会提高对于教师的信任感。这对于取得良好的教学效果也是很重要的。

口语流利性和准确性的结合当然也表现在词语和句子上。口语课的词语教学要有口语课的特点，要抓住那些跟情景功能相关的词语，要抓住那些有口语色彩的词语。有两条基本路子：一是在课文内容串讲之前，一是融在课文串讲之中。前者适用于难度较大的课文，后者适用于较容易的课文；前者的优点是能够集中扫除障碍，有较充裕的时间讲解某些个词语，后者是在讨论课文时“顺便”学会的，比较自然，与课文的内容结合紧密。

如果是在课文之前讲生词，可以采用以下方法：

（1）直接法。直接将实物、图片乃至动作与生词挂钩。

（2）类聚法。将同类事物的词语联系在一起，并归纳到上义词那里。如：学“苹果”，就可以联系到“香蕉”、“橘子”，并指出它们的上义词“水果”，帮助学生逐渐建立语义系统。

（3）情景法。用具体情景来讲解词语。如：“辛苦”一词，光知道它的意思是不够的，它具有“关心”、“慰问”的功能。如：工人们正在忙碌，经理走过来说：“辛苦了”。

（4）描述法。教师用语言描述某个词语代表的事物，让学生来猜。如：教师说：有种东西，很大，有门，用电，里面很冷，饭菜吃不完可以放在里面，不会坏。答案是冰箱。

如果是在课文之中讲生词，一般要求学生课前做好预习，课上可以采用以下方法：

（1）答疑法。学生有疑问，教师当场解释给他听。

（2）提问法。教师就课文内容提问，答案包括需要讲解的生词，检查学生生词预习的情况等。

在口语教学要抓住有口语特点的表达式。如：“太不像话了”、“不怎么样”、“不怕一万，就怕万一”、“退一步海阔天空”、“碰钉子”、“凑热闹”、“硬着头皮”、“君子动口不动手”、“这么着吧”、“我说呢”、“*adj.* 得不能再 *adj.* 了”、“……不就得了”，等等。

我们可以按以下步骤来处理这些表达式：

（1）介绍功能。如：“太不像话了”是严厉批评别人的话，而“我说呢”表示说话人听到解释后突然明白。

（2）设置情景，引出例句。

A：报纸上说今晚有大雨。B：我说呢，怎么会这么热。

（3）让学生尝试用特定表达式完成某种情景下的功能。

（二）抓住课文内容

我们可以通过问答的方式来掌握课文内容。《301》第十六课上半段会话是玛丽约大卫看京剧，我们在学生已经熟悉课文的基础上，先就对话内容提出4个问题：

（1）大卫看过京剧吗？

（2）玛丽听说京剧怎么样？

（3）大卫知道哪儿常演京剧？

（4）他们什么时候去看？

运用突然提问技巧，是教师先提问题，再叫名字，请学生即时回答。

而且当一个学生回答完问题以后，可以就同样内容再次提问。例如问题（3），当学生回答"大卫知道人民剧场常演京剧"以后，马上问"谁知道人民剧场常演京剧？"或"大卫知道人民剧场常演什么？"。这类问题看起来很"傻"，但主要用来问水平较差的学生，让他们也有开口的机会。作为教师，不应该放弃对差生的教学。类似的"傻"问题也可以问那些思想不集中、不注意听讲或随便说话影响别人的学生，这比直接批评更有效。

回答完问题以后，把学生的回答综合起来，进行复述练习：

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一个很有意思的京剧。

当然，这样长的句子不是一次完成的，是不断扩展的结果：

玛丽约大卫星期六一起去看京剧→

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看京剧→

玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一个很有意思的京剧

这样长的句子可以首先由教师、学生一起说出，然后放开让学生自己说，教师在一旁提示。这样的训练就从单纯的回答问题，过渡到成段的表达，从照本宣科过渡到由心到口的真正的口语表达。

最后板书"相约"功能的程序提纲：

（1）相约原因：

（京剧）很有意思，没看过；烤鸭是北京的名菜，没尝过。

（2）相约双方的共同愿望：

A：我很想看，你呢？

B：我也很想看。

我们应该去尝一尝。

（3）约好时间和地点：

星期六，人民剧场，

A：……好不好？

B：当然好。

A：二十八号晚上……

B：不行。

A：三十号晚上怎么样？

B：可以。

以上的程序提纲既是对课文的总结，也可以作为模仿课文进行会话练习的依据。

可以看出，我们是通过提问、复述、归纳提纲的方式来抓住课文内容的，当然可以有所变化。可以先做判断正误，然后再复述课文内容、归纳提纲。或者改变顺序，教师先板书提纲，并把重要生词和表达式写出来，再让学生进行复述，这种方法在中高级阶段更加适用。

三、语言点练习环节

语言点的练习一般包括替换练习、变换练习、完成句子、完成会话等类型。

替换练习是一种机械操练，持续时间不宜太长。替换训练可以是个别活动，默念或小声念，或全班齐诵。如果是对话形式，也可以连环操作：A 问 B，B 回答；B 问 C，C 回答；C 问 D，D 回答；D 问 E……。

变换练习可以有多种形式，如肯定句和否定句之间的变换，陈述句和疑问句之间的变换，“把”字句、“被”字句和一般句式之间的变换，还可以进行单句和复句之间的变换。

完成句子是根据给出的词语和表达式来做的，它是一种半机械半自由的练习。如《301》第二十五课的“用所给的词语完成句子”：

那个商店的东西__________。（又……又……）

要是我有钱，__________。（就）

很多口语课本都有完成会话的练习。在做练习时，强调根据上下文（context）来补足缺失的部分，采用先个人活动、后两人对话的方式。在开始阶段，并不要求都能用汉字写下来，可以用拼音，做其他练习也是这样。如《301》第三十三课的“完成会话”：

A：请问，一个房间____(1)____？

B：一天八十块。

A：____(2)____？

B：有两张床。

A：____(3)____？

B：很方便，一天二十四小时有热水。

A：这儿能打国际电话吗？

B：＿＿（4）＿＿＿。

A：好，我要一个房间。

学生已经学过语法用“吗”的问句和用疑问代词的问句，根据上下文不难完成。空格（1）和（2）要用针对数词的疑问代词，要学生注意“多少”和“几”的区别。根据住旅馆的情景和下文“一天二十四小时有热水”，知道空格（3）问的是：“洗澡方便吗?”空格（3）和（4）都是用“吗”的一般疑问句，汉语这样的问句采取简略形式作肯定或否定回答，通常只要用到问句中的谓词。（4）处只要填“能打”或者“能”就可以了，并不要求完整的句子，这里也可以否定形式作答。

有些语言点我们可以归纳出一个公式来帮助学生掌握。如《301》第二十七课的“练习一”是区别“有点儿”、“（一）点儿”的用法，我们先列出这样的公式：

有点儿 + *adj.*（形）/*v.*（动）

adj.（形）+（一）点儿

v.（动）+（一）点儿 + O（宾）

并板书例句，这样学生再做练习，就基本上没什么问题了。这种方法也适用于中高级阶段。如讲解“别说……就是……也……”，写出公式和例句：

公式：①A→X；②B→X；①比②常见/容易做到

别说 A，就是 B，也 X

例句 1：别说是火车，就是飞机，他也坐过。

A　　B　　X

①A→X：火车坐过；②B→X：飞机坐过；坐过火车比坐过飞机常见/容易做到

例句 2：别说是飞机，就是火车，他也没坐过。（口头再解释一遍）

A　　B　　X

四、自由表达环节

根据《国际汉语教师标准》，口语教学的最后一条基本原则就是“注重机械操练与实际应用相结合”。如果说替换练习是机械的操练，变换练习、完成句子和完成对话等是半机械半自由的训练，那么《301》中“根据实际情况回答问题”、“根据情景会话”、“谈一谈/说话”等就是与实际应用相结合的自由表达。

“根据情景会话”一般是两人对话。教师先介绍情景与角色、所要完成的任务（即功能）及其程序、所用的词语和表达式，让学生自己选角色，两人对话以后可进行课堂表演。例如，《301》第 138 页“会话”练习的提示 1：你借了同学的自行车，还车的时候你说你骑坏了自行车，表示道歉，这是课本上的要求。教师据此要学生按照道歉的两个步骤来进行：①对什么事情道歉；②进一步解释原因：为什么骑坏了自行车。还要求学生增加一个步骤：③骑坏了自行车，怎么办。教师此时要帮助那些有困难的学生完

成任务，也要随时注意其他学生的情况；对一些学生可询问超出课文范围的词汇，可以板书让其他人知道，这对提问者也是一个鼓励。

“谈一谈/说话”是学生独白。先是个人活动，学生自己准备，可以写提纲；然后是小组活动，把全班分成两三个组，学生在小组里逐个发言，其他学生可以提问。这样的独白和发言是小规模的，初级阶段的自由表达主要以情景会话为主。

看图说话是初中级都适宜的自由表达。教师利用教材上或自己准备的漫画、图片，让学生描述图画上的情景，要求学生尽量用课上学过的词语和表达式进行描述。

《阶梯汉语·中级口语》既是按照功能来编写的，也是按照话题编写的，全书4册56课分为八大话题。这可以看出，对中级阶段的学生的要求是既要完成在特定情景下的对话，又要能够就某个特定话题进行成段的口头表达。该书中练习的“交际活动”当然是情景对话，“讨论题”、“请你说”、“说一段话”等则是成段表达。如该书第二册第六课“交际活动”是练习“忍让”的表达；“讨论题”则是：你觉得“忍让”是解决问题的好办法吗？为什么？讨论的方式可以是全班性的，也可以是小组讨论，每个小组可以选一个主持人组织讨论、做记录，并总结大家的发言，向全班报告。

如果说中级口语还是兼顾情景对话和成段表达，那么高级阶段的汉语口语教学，围绕话题，重心则倾向成段表达，是有准备有条理的成段表达。《高级汉语口语·提高篇》（第二版）（祖人植、任雪梅，2005）就是这样的体例。该书成段表达的练习更加丰富，也更加贴近实际生活，如演讲、辩论、记者招待会等。

演讲分为4个步骤：①课前准备讲稿；②持稿练习（除了语言上抑扬顿挫以外，还要注意表情动作）；③课上脱稿演讲（可以看提纲）；④回答同学/教师提问。

辩论分为正方反方两组，教师在中间组织、鼓动和评判双方的辩论。辩论分为如下步骤进行：①双方先进行讨论，提出支持本方观点的理由；②选出代表陈述本方观点；③正反双方成员展开辩论。

在自由表达的训练中，教师的作用相当于一个电影导演。学生的交际活动、课堂讨论等，要在教师的监控下进行；同时，教师作为参与者，与学生处于平等的地位。由于教师的参与，他可以引导学生运用语言完成各种功能表达；如果出现离题的现象，教师可以婉转地通过提问、转移话题等各种办法进行控制。同时值得指出的是，教师的参与，话不宜过多，点到即止。教师应时刻记住，我们的课堂教学应以学生为中心。

思考与练习

1. 怎么理解“i+1”原则？
2. 怎样在口语课中实现交际化原则？

3. 怎样在口语课中做到精讲多练？
4. 请你设计3个情景，帮助学生练习口语表达法“*v.* 了个正着”。
5. 口语课中怎样抓住课文内容？
6. 口语课中怎样进行自由表达？
7. 初级、中级和高级口语教学的侧重点有什么不同？
8. 根据本章内容和附录教案二，写出中级口语某一课的教案。

本章参考文献

[1] Antony Peck. Language Teachers at Work: A Description of Methods [M]. Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988
[2] Barry Tomalin, Susan Stempleski. Cultural Awareness [M]. Oxford: Oxford University Press, 1993
[3] Jill Hadfield. Classroom Dynamics [M]. Oxford: Oxford University Press, 1992
[4] 陈田顺. 对外汉语教学中高级阶段课程规范 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
[5] 崔永华，杨寄洲. 对外汉语课堂教学技巧 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1997
[6] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教师标准 [M]. 北京：外语教学与研究出版社，2007
[7] 国家汉语国际推广领导小组办公室. 国际汉语教学通用课程大纲 [M]. 北京：外语教学与研究出版社，2008
[8] 康玉华，来思平. 汉语会话301句 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
[9] 李杨. 对外汉语教学课程研究 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1997
[10] 李英. 编写中级阶段口语课文的设想 [J]. 暨南大学华文学院学报，2002 (2)
[11] 李悦娥，范宏雅. 话语分析 [M]. 上海：上海外语教育出版社，2002
[12] 刘德联，刘晓雨. 中级汉语口语 [M]. 北京：北京大学出版社，1996
[13] 罗勃特·W 布莱尔. 外语教学新方法 [M]. 许毅，译. 北京：北京语言学院出版社，1987
[14] 罗青松. 课堂词语教学浅谈 [J]. 汉语学习，1998 (5)
[15] 盛炎. 语言教学原理 [M]. 重庆：重庆出版社，1990
[16] 王若江. 对汉语口语课的反思 [J]. 汉语学习，1999 (2)
[17] 王世生. 中级汉语课的口头成段表达训练 [J]. 语言教学与研究，1997 (2)
[18] 王钟华. 汉语教学初级阶段课程规范 [M]. 北京：北京语言文化大学出版社，1999
[19] 张念，等. 阶梯汉语·中级口语 [M]. 北京：华语教学出版社，2006
[20] 赵金铭. 汉语可以这样教——语言技能篇 [M]. 北京：商务印书馆，2006
[21] 周小兵. 第二语言教学论 [M]. 石家庄：河北教育出版社，1996
[22] 祖人植，任雪梅. 高级汉语口语·提高篇 [M]. 2版. 北京：北京大学出版社，2005

附录

教案设计

教案一

初级口语教案

教学内容：《301》第十六课　你看过京剧吗？
教学课时：3 课时，120 分钟

一、复习旧功能项目，引导新课新功能（5 分钟）

第十一课到第十五课都是“需要”，要买水果、要买衣服、要看电影、要去外边吃饭，我们常常请朋友跟我们一起去，朋友有没有空儿，想不想去，我们要跟朋友说，这就是“约”（板书“约”）。第十六课是约朋友去看京剧、吃烤鸭（板书“京剧”、“烤鸭”）。

二、“基本句”教学（15 分钟）

问学生：“你们看过京剧吗?”很多学生会摇头“没看过”，也有学生会说“不看过”，教师纠正“没看过”。可能有学生会说：“电视里看过”。教师问“有意思吗?”……教师接着介绍：说广州话的是粤剧（板书“粤剧”）。

北京烤鸭是北京的名菜，有名的菜，烧鹅是广州的名菜（板书“烧鹅”）。有学生可能没尝过，下课以后应该去尝一尝。

基本句一共 8 句，让一个学生念一句，另一个学生念另一句……如学生念对了，教师即时鼓励“很好”；如有错，教师即时反馈：“嗯?”，学生有的会自己改正，或者其他学生告诉他正确发音，或者教师纠正发音。主要是声调和平舌音、翘舌音、轻声等方面的问题。第一声不够高，要告诉学生，第一声要 keep high，并手势示意，一手超过头顶，水平向右移动；三声念得像阳平，关键是半上掌握不好，告诉学生，三声很低，教师夸张地发低音，身体就势往下沉；轻声轻不下来，用学生已经学过的轻声，如“爸爸、妈妈、哥哥”等为例，让学生 follow the patterns ，练习“朋友”。教师纠错的时候，让学生跟读。

接着，教师逐句领读，然后全班齐读，刚才学生出错的地方要念得慢一点儿，夸张一点儿。最后再分别请学生每两句一念，检查掌握的情况。

三、“会话”教学（20 +20 分钟）

让学生男女分部朗读会话（一），女生是玛丽，男生是大卫，教师跟着男生或者女生一起念。然后领读、齐读。接着就对话内容提出 4 个问题：①大卫看过京剧吗？②玛丽听说京剧怎么样？③大卫知道在哪儿常演京剧？④他们什么时候去看？运用突然提问技巧，是教师先提问题，再叫名字，请学生马上回答。而且当一个学生回答完问题以后，可以就同样内容再次提问。例如问题③，当学生回答“大卫知道人民剧场常演京剧”以后，马上问“谁知道人民剧场常演京剧?”或者“大卫知道人民剧场常演什么?”。这样的问题可以问那些水平较差的学生，或者问那些思想不集中、不注意听讲或随便说话影响别人的学生。

回答完问题以后，进行复述练习，“玛丽约大卫一起去看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看京剧”→“玛丽约大卫星期六一起去人民剧场看一

个很有意思的京剧”。最后的长句子可以先由教师与学生一起说出，然后放开让学生自己说，教师在一旁提示。

找两个发音较好的女生念会话（二），然后领读、齐读。接着问问题：①和子听说什么是北京的名菜？②和子为什么28号晚上不能去？③他们什么时候去尝北京烤鸭？让学生完整回答，回答后全班重复一遍答案，再让个别学生重复。每个问题都大致这样操作。

下一个步骤是 pair work，分角色朗读，念两遍。要求学生有表情、动作，以进入课文提供的情景中。此时是巩固步骤，教师巡视，以解决个别困难学生仍然存在的问题。

最后，教师可以归纳一下完成交际功能的程序，以及相应的词语。板书如下：

约朋友一起去……

（1）为什么要约：听说（京剧）很有意思，没看过；

听说烤鸭是北京的名菜，还没尝过呢。

（2）两个人都想去：大卫很想看，玛丽也很想看；

我们应该去尝一尝。

（3）约好什么时候、什么地方：人民剧场。

玛丽：二十八号晚上。　　　玛丽：星期六好不好？

大卫：当然好。　　　　　　和子：不行。

玛丽：三十号晚上怎么样？　和子：可以。

四、“替换与扩展”教学（5分钟）

替换部分先 individual work 准备，教师巡视。生词可能有“长城、茶、咖啡”，可以这么说：“美国人、英国人、法国人……（加上班上西方学生的国籍名）喝咖啡；中国人、日本人、韩国人……（加上班上东方学生的国籍名）喝茶。”然后全班齐读。

扩展部分有个小对话：

A：你看杂技吗？

B：不看。昨天的练习我还没做呢。

pair work，让学生继续这个小对话，A 先介绍杂技怎么样，然后再约 B 一次，用“（时间词）怎么样？”。

五、“练习”（15 +30分钟）

练习2用“了”或“过”回答问题。一共7个问题，教师逐题分别问不同的学生。其中“你来过中国吗？”学生大多理解有误。要接着问：“你第几次来中国？”如果有学生回答“第一次”，那么教师告诉学生：“你第一次来中国，你以前没来过中国。”

练习3把下列句子改成否定句。先板书例句“我还没吃过烤鸭呢。”，然后让学生齐读原句，并摹仿例句改成否定句。

练习4听述。先领读然后齐读。接着 individual work 准备背诵，教师板书：

以前……，昨天晚上……。中国杂技……，以后……。

我……。小王……，星期六……。

下一步骤全班一起看黑板提示词语背诵，接着抽查。

书上最后是语音练习，齐读后抽查。

补充一个自由表达的练习。pair work：约朋友去喝茶（广州话“饮茶”）。要求按照本课的程序去做。板书程序及其关键词语：

（1）为什么要约：听说……，还没……呢

（2）两个人都想去：很想……，也很想……

我们应该……

（3）约好什么时候、什么地方：

……好不好？　　……怎么样？

当然好　可以　不行

教师巡视，帮助有困难的学生，并注意其他学生的要求，选择两个 pair 表演。

六、复习和布置课后作业（10 分钟）

（1）P94 的练习 1，用“了”或“过”完成句子，写在书上，下节课检查。

（2）预习第十七课生词。

教案二

中级口语教案

（本教案由中山大学国际交流学院刘小芳老师编写，特此鸣谢）

教学内容：《阶梯汉语·中级口语》第三册　第十课

反对：我可以理解你的心情，但是不赞成你的做法

教学课时：4 课时，160 分钟

这课书一共两篇课文，每篇课文后都有练习，之后有个综合练习，两个课时完成一篇课文及后面的练习。

教学目的：

（1）学习、操练常用的表达反对的词语和句式；

（2）学完后使学生能在对话中准确有力地表达自己的反对意见；

（3）使学生能够对某一现象或事件发表自己的反对意见。

一、课前 3 分钟演说（5 分钟）

提前让一个学生准备好有主题的自由发言，上课时进行 3 分钟演说，然后其他同学根据这个同学的自由发言提问两分钟。这个活动每节课都有，发言内容由学生自己决定，课前做好准备，训练学生成段表达的能力。

二、学习生词及注释（25 分钟）

将生词根据意义不同进行分组学习。

1. 首先学习有关选美比赛的生词：

选美　决赛　评委　参赛　选手　规则

在介绍完生词意思之后，让学生简单介绍他所知道的选美比赛。

2. 学习关于急救的生词：

昏倒 抢救 危急 闯 医疗 救助 失去（知觉、理智、记忆）

确认学生理解了生词意思之后，老师念一篇短文，让学生听，巩固刚学的生词。短文内容如下：

一天，有个司机违反了交通规则，闯了红灯。一个小孩被司机撞了，失去了知觉，昏倒在路边。小孩流了很多血，情况非常危急，必须马上进行医疗救助。路上的行人把小孩送到了附近的医院，医生立即进行抢救。因为送到医院及时，小孩被救活了。

听完之后，问学生理解了短文内容没有，如果有不理解的地方，再对生词进行补充解释。

3. 学习剩下的生词：

直率 理性 感性

讲解了意思之后，让学生讨论：男人是理性的，女人是感性的，你认为是这样吗？

4. 学习“注释”

照……的话来说

课本里有两个例句，叫学生读，理解了意思和用法之后再给两个情景，让学生用上这个短语说话。

（1）A：这雨什么时候才能不下了啊。

B：广州5月份会天天下雨的。

A：照你的话来说（这样的话来说），这雨还要下很多天呀？

B：是啊，每年都这样。

（2）中国人说，不到长城非好汉。改成用“照……的话来说”的句子。

照中国人的话来说，到了北京，一定要去爬长城。

三、课文处理（10分钟）

让学生两人一组朗读课文，找出不理解的词语和句子。

读完后，先解释学生的疑问，然后，问一些关于课文内容的问题，确认学生对课文完全理解了。问题：

（1）选美比赛的评委问了一个什么问题？

（2）选手是怎么回答的？

（3）评委赞成选手的回答吗？

（4）选手为什么要选择闯红灯？

（5）哪些词语和句子表达反对？把它们做上记号。（“不赞成”，反问句）

全班分角色朗读课文。

四、就课文内容展开讨论（15分钟）

（1）如果你是选手，你会怎么回答？如果你遇到了类似的情况（母亲有生命危险，送她去医院的路上遇到了红灯），你会闯红灯，还是会遵守交通规则等红灯？

让学生各自发表自己的看法，然后按照学生回答的不同把学生分成两个小组，进行简单的辩论。练习使用刚才在课文中找出来的反对别人意见的词语和表达方式。

（2）辩论完了，讨论：选美比赛为什么要问这样的问题，什么样的人才能被称为美女。

五、做课堂练习（25分钟）

1. 习题一

两人一组，用学过的生词补充完成练习一中的对话。

2. 交际活动：情景对话

给学生提供一些情景，让学生两人一组，相互反对对方。学生小组练习完了之后，请两到三组同学到讲台演示他们的对话。

情景一：你们要布置宿舍，你和室友有不同的布置方案，说出自己的想法，指出对方的想法不好的地方，反对她。

情景二：你想退学去工作，妈妈反对你这么做。展开你和妈妈之间的对话。

情景三：学校要进行上课时间的调整，现在早上第一节课是8点50分开始，以后想改成8点开始，或者在晚上增加两个课时，你同意吗？和你的同桌一起探讨一下这个时间安排，提出反对意见及理由。……

或者大家自己有什么事情拿来和同桌讨论，相互反对对方。

3. 说一个社会现象，让学生集体发言，用反对的方式发表自己的看法：汶川地震发生时，有个老师不管学生，自己先跑了，还在网上声称自己做的是对的。你觉得老师在这样的危急时刻，是应该只顾自己的生命，还是应该先安置好学生，保护学生的生命？

备注：第三、四节课与第一、二节课处理时差不多，在完成了课文及练习后，再集中总结和练习一下两篇课文中表达反对的词语和句式。

第十四章　听力课教学

第一节　听力课课型特点

一、语音输入和可懂输入

（一）听力理解的本质和规律

听力理解的本质是通过语音对言语信息的接收，并通过大脑对信息的解码。这个过程简单描写起来就是：听话者先感知说话者语流中的每一个音节及其他的言语信息（如重音、语调、停顿等），然后运用大脑中原有的知识（包括词汇、句法、语义等），对这些言语信息做出解释，进而揭示所接收的语音的含义。这其实是一个语音建构意义的过程。如果考虑到听力理解的循环过程的话，还必须把已经感知的言语信号存入记忆库变为经验成分，这样才能更有效地进入新一轮的感知。

我们把这一过程中通过听觉来感知言语信息称为“输入”。

在听、说、读、写四种言语技能中，听、读属于接受领会的范畴，都以“输入”为主；说、写则属于表达和应用的范畴，都以“输出”为主。输入和输出，就构成了语言交际的过程。从另一个角度看，听、说属于口语交际行为，读、写属于书面语交际行为。

在同属于口语交际行为，互为输入与输出的听、说这对言语技能中，不论是从语言学习的角度还是从语言交际的角度看，听都应先于说。我们只有首先听到别人说话，才能跟着别人说话（我们自己学习方言时就有这样的体会）；也只有听懂别人说的话，才能进行交际。所以说，输入是输出的基础和前提，输入应先于输出，多于输出，最终也是为了输出。

这是一条语言学习的规律，也是听力理解的规律。

（二）听力课特点

结合以上提到的本质和规律，我们可以这样认识听力课的特点——以输入为主。这

可从两方面理解。

1. 听力语料的足量输入

听力课上输入的语料是多方面的，包括：课本提供的语言材料；教师自己根据需要再补充的材料——与课文互补，课文长篇则补短篇、补一句话、补对话体语料等，初级阶段也可补单句、短语段语料或听音、记音语料等。

在听力课上，要保证足够的时间，通过听输入足够的语料。“注重大量输入和不断练习”，是《国际汉语教师标准》提出的听力教学基本原则之一。

2. 其他技能的辅助

听力课当然以听为主，但不能光听，还得有说、读、写作为辅助手段。这些手段的应用对于提高听力技能、活跃课堂气氛、激发学习兴趣都有一定效果，但都应该为听服务。

“说、读、写”三种技能，“说”在听力课上用得最多。《国际汉语教师标准》在“标准6.7”中把“以听为主，听说结合”作为听力教学的另一条基本原则，要求教师在听力课上贯彻执行。我们应该对此有足够的重视。听力课上的“说”与口语课的“说”不同，它不是为了功能训练，不在于表达的正确和得体，而是出于以下目的：

（1）检查听的质量和效果；

（2）帮助记忆；

（3）避免过多、过于单调的听力刺激；

（4）课堂互动的需要。

所以，只要学习者说出听到的主要意思，用词不正确、声调不准确、语法有问题等都可以不追究，不像口语课那样要求表达清楚、得体，也不像综合课那样要求表达正确、流利。

再看“写”。在听力课上，我们可以要求学生边听边记，一边听一边填空，一边听一边用汉字回答问题等。可以写汉字，也可以写拼音，写母语，还可以用同义词、近义词代替。“写”的目的是检验学生是否能够听懂语料。因此，对写的东西不能要求过高，不能要求文通字顺，更不能要求每个字都写得准确、端正。

值得注意得是，有些练习不适合在听力课上做。如“听语素组词”（业：工～、农～、商～……），因为输入量太少。“听写”要适当应用，写汉字占时长，且训练目的容易转移。可以写拼音，作为单纯的辨音记音练习。如果能与一定意义结合最好，如听写词组、句子等，但一定不能过多占用听力课语音输入的时间。长篇复述、长时讨论对于听力课也不合适。

（三）可懂输入

在保证语音输入量的基础上，听力课还得注重可懂输入，并把“可懂输入与信息

差相结合”（国家汉办，2007）。只有这样，才能使输入被理解和吸收，成为有效的输入。

听力与阅读同为输入，但二者有所不同。阅读时学习者可以在难点处停下来慢慢理解，读过了还可以回读。听力语料的展示像流水一样，学习者无法停下来去听一个音、一个词或一个词组、一个句子；除非再听一次，否则无法回听。因此，听力语料的难度一定要适合学习者的听力水平。一般来说，应该让学生基本上听懂，尤其是在讲解了、听熟了该语料中的生词和新表达法之后。

教学必须从学生的实际语言水平出发。为了保证可懂输入，教师必须在以下多方面下功夫：语料的选择、补充，课文、练习的处理，听的遍数，重点、难点的重复，教师对学生所提问题的设计，教师语速的快、慢，等等。一定要注意循序渐进，以取得最佳的教学效果。如果教材中有些明显偏难的地方，可以不听，或者把难点化解后再听。化解的方法有很多，如详细讲、听生词和新表达法，放慢语速，多次重复，等等。

二、重现主打课语言点，适量学习语言知识

听力课是一门独立的语言技能课，即听力技能训练课。听是与说、读、写同一层面上的 4 个分技能之一。

分技能设课在第二语言教学中已成为一种趋势。自我国对外汉语教学界 20 世纪 80 年代普遍实行分技能设课教学以来，听力课作为一个独立的课型一直被认为是比较难上的课。这主要是因为：①“听”基本上是被动行为，学生的主动积极性难以发挥，课堂气氛不易活跃；②有的新老师找不到启发、引导学生听、解的方法，找不到分析讲解的切入点，上课时无话可说，放录音带、对答案了事，课堂气氛沉闷，学生觉得枯燥无味；③听力水平的提高是缓慢无形的，往往不易觉察，学生难以看到进步，容易失去信心。

听力课在诸课型中的地位虽然与口语、阅读、写作基本平行，但与综合课（读写或精读课）相比，它是副课。一般认为，综合课是核心课程、主打课，主要通过课文、练习让学习者掌握语音、词汇、语法等基本知识和用法；听说读写等课程应该配合综合课来进行，听力课当然也不例外。这一点在初级班的教学中表现非常明显。具体情况是，读写课上教授了语音、语法和词汇，听力课以另一种形式对它们进行重现，也就是说，在初级班的听力课教学中，基本不承担词汇、语法等教学任务。这种情况主要与学生的汉语基础有关，也与教材的编写和使用有关（如系列教材的使用）。

可以这么看，目前初级阶段的听力课，其实就是一种附属型的技能训练课。基于这种情况，初级班听力课应有以下的特点：①基本不讲新的语法知识；②对课文中出现的个别未学过的词语，只讲语料中的意义和用法，一般不扩展；③以听为主，以操练、再现综合课的语言项目为主，如课文中的模仿、替换等句型操练；④以领会、理解话语意

义为主（结合语法学习，补充单句练习）。

中级班听力课的情况是：①听力课与综合课（精读）的关系没有初级阶段那么紧密，没有系列教材，此阶段的听力语料有相对的独立性。②中级阶段的教材，书面语言的成分增加，尤其是中级阶段开设的一些专项目标课如“新闻报刊听力课”等，书面语言的比例更高。③因为汉语语法系统教学一般在初级阶段已经基本完成，复句知识在初级阶段后期也开始涉及，所以精读课本的语法知识系统性不像初级课本那么强。有鉴于此，如果语料中出现新的句型、语型、生词等，可以适当讲解，但不宜拉得过开，还是基本上只讲语料中出现的用法和意义。④在单句理解的基础上，重点训练对语段和篇章的理解。

关于听力课是否应该避开新语言知识点的教学，在对外汉语教学的研究中目前还是个有争议的问题。听力课是否只训练听力技能，抑或也应该传授语言知识？如何传授？量度和深度？学界对这些问题都进行过讨论。有人提出在学生熟悉了汉语拼音之后，独立的听力训练就完全可以开始了。也有的人提出词汇和语法教学，特别是词汇教学，是对外汉语教学中最重要、最基本的任务，不同的课型应从不同的方面来分担这项任务，应该研究如何通过听来学习语言知识（词、语、句），而不是把这些教学从听力课中踢出去（刘颂浩，2001）。我们认为听力课应该传授语言知识和培养听力微技能两者兼顾，两者应该合理、科学地结合。

三、培训听力技能

听力课的教学目的，具体到每一节课来说，有两个：第一，听懂课文提供的语料，其中包括课文中涉及的语音、词汇、语法知识，也涉及语料所提供的信息、社会和文化背景知识等；第二，通过对语料的接触和理解、训练，使学习者掌握听力技能。

但从一种课型来看，听力课总的教学目的，应该是以提高学生的听力技能为主。这种认识与前面提到的听力课是一门独立的听力技能训练课这一性质是相一致的。

要提高听力技能，具体的是从训练、提高听力微技能入手。

（一）不同阶段应掌握的听力微技能

关于听力微技能，影响较大的是杨惠元先生提出的 8 项（1996）。有学者对这 8 项提出了一些不同的看法，补充了另外一些微技能。根据前人的科研成果，也根据初、中级不同的情况，我们觉得可以做以下的概括（不能全尽，但应是主要的）。

1. 初级阶段

（1）辨音辨调能力（包括不同的声韵组合、不同的调类调值、词重音、句重音、语调等）；

（2）对句法结构形式及其意义的领会；

（3）对语境的理解（《现代汉语教程·听力篇》中多数以会话式语段出现，这点很重要）；

（4）抓细节提高精听能力；

（5）捕捉主要信息；

（6）联想猜测；

（7）记忆储存（具体操练形式可以是听力模仿、替换、回答问题等）；

（8）快速反应（具体操练形式可以是快速回答问题。问题的语法简单，句子简短，但问题只出现一次，学生必须高度集中精神迅速应答。这种练习还可以较好地调动课堂气氛。每次操练时间不宜过长）。

以上概括分属于3个不同的层面：（1）、（2）主要从语言知识的角度立意，（3）是从语用的角度立意，（4）至（8）则是从思维科学的角度立意；但它们在提高听力技巧的目的上是一致的。

2. 中级阶段

（1）辨音辨调能力，重点在语调、句调方面；

（2）义群理解，识别句中停顿的能力（语流切分）；

（3）抓细节的能力；

（4）跳越障碍、抓关键词语、掌握关键信息的能力；

（5）联想猜测能力；

（6）预测能力（语义内容预测，语法结构形式及成分的预测）；

（7）检索监听能力；

（8）记忆储存能力（边听边记数字，包括理解数字的含义，记时间、地点等）；

（9）概括总结能力（听完相对完整的语料以后，要求概括大意。还可以在教学中帮助学生学会更高层次的概括，如：两节课可以听完的一个完整语料，边听边把各段的主要意思板书，听完了就是对全文意思、层次的概括和梳理，总结时再根据板书听一遍）；

（10）快速反映能力。

以上诸能力，有的不为听力微技能所独有而与阅读技能交叉重叠，如中级的（3）至（6）、和（9）、（10）诸点。

（二）几项主要的听力微技能

1. 辨音辨调能力

最常见的是音近字误听和声调误听。

（1）音近字误听。如：

· 吐气与否：① 他<u>饱</u>了/他<u>跑</u>了　他真<u>棒</u>/他真<u>胖</u>（这两例语境可以相同，更容易

产生误听）；② 兑换/退换（此例语境不同，可以借助语境区别意义）。

· 发音方法相同而发音部位不同的音，如：

①塞擦音： z（舌尖前） zh（舌尖后）（例：自定/制定）/ c（舌尖前） ch（舌尖后）（例：彩礼/柴米）

② 擦音： f（唇齿） h（舌根）（例：开发/开花）

· 发音部位相同而发音方法不同的音，如：

①舌根： h（擦音） g（塞音）（例：坏人/怪人）

②舌面： j（塞擦音） x（擦音）（例：机器/吸气）

（2）声调误听。如：轻音、儿化的误听（例：眼睛←→眼镜）等。

这里强调两点：一是要注意双向误听；二是除了语音阶段，其他阶段的练习最好在一定的语境中（句子中）进行。

（3）综合误听。如：

长身体时要注意补钙——掌声起时要注意补钙。

2. 联想猜测能力和预测能力

联想是指接收到一个信号（这里指语音）以后，马上跟其他相关信号（语流中的相关信号或记忆库中的相关信号）建立起联系的心理活动；猜测指对已经接收到的信息（语音信息）进行评判、估计的心理过程；预测则是指根据当下的感知（语音信号）和以往的经验，对即将接受的信息（语境表示的语义）作出推测、估计和预想的心理过程。

例 1 女：你怎么回来了？

男：雨下的太大，连飞机都不能起飞了。

女：那么你准备什么时候动身呢？

男：等雨停以后吧。

问：雨停以后男的要干什么？

A. 活动一下身体　B. 出去玩一会儿　C. 去乘飞机　D. 什么也不干

听完一遍后，选 C 者占少数，一半左右选 A。错的原因是把“动身”等同于“活动”——有的不明“动身”之义，有的只听到“动”音，与高频词 A 项中“活动”的“动”重叠。

启发联想：①在哪儿谈话？（“回来”——家里）② 双方什么关系？（可能是夫妻）③为什么回来？（下大雨，飞机飞不了）→“雨停以后”再“去乘飞机”→“跟出去活动身体”没有必然联系。

这是与语流中的相关信号产生联想的例子。

例 2 美国一位研究人类行为的教授指出，从一个人的行为不仅能了解他的一些习惯、性格、修养，甚至还可以了解一些他们国家的情况。

听到前面的“不仅”，就可以预知下面有进一层的意思。为了训练预测能力，我们可以设计这样的练习：先听到“修养”处，提出问题：①句子完了没有？②教授认为从一个人的行为可以了解到什么？（给出选择项：A. 习惯、性格；B. 习惯、性格、修养；C. 习惯、性格、修养及其他）接着听完句子，回答 C 中的“其他”是什么。

这是对语言结构及成分所提供的信息的预测。

3. 检索监听

检索监听有几个方面的含义：

（1）有明确的目的性，在听语料时，带着问题听，在语料中检索，只记住有关问题的部分。如听“全国天气预报”中注意自己想知道的城市的天气情况，又如听某一具体语料前教师布置的问题等。

（2）接收到有关信号，在自己的记忆库中检索，寻找有关的音义交汇点。

例 3 男：这种药孕妇忌服。

女：医生已经跟她说了，现在她改吃别的药了。

问：她怎么了？

A. 头晕 B. 病快好了 C. 还吃原来的药 D. 肚里怀着孩子

设题立意：A 项为音近干扰项“孕”与“晕”；B 项检查对“改吃别的药”的接收理解；C 项句中没提到，为干扰项；D 项为正确答案。

解题思路（或称解题路径）：“为什么改吃别的药”？是因为“头晕”吗？语料中“孕妇”的“孕”与“晕”音同调异，但汉语中没有“晕妇”之说→检索未果。B、C 两项如上所述，不是答案。D 项“肚里怀着孩子”→检索相关词语“怀孕”→怀孕的女人称“孕妇”→“孕妇忌服”。对！因为是孕妇，所以不能服用原药，必须“改吃别的药”。

（3）对一些同音词以及语料中的某些语言片段，虽然辨音没有问题，但必须在记忆库中检索出符合语义、语法的相关语词，才能算是理解了语料的意思。

例 4 他所领导的一个探险队在尼泊尔西部靠近喜马拉雅山的森林中发现了两只亚洲最大的象。最大的一只身高 11 英尺 3 英寸，比 1882 年在斯里兰卡发现的那只大象还高两英寸。另一只身高 10 英尺 6 英寸。

听完两遍。问①“发现了什么？”——xiàng。问②“什么 xiàng”、“xiàng 是什么？”——不知道。再听第三遍，听前提示注意有没有量词；注意：“xiàng”后面的语句有否对“xiàng”的描写或说明。听完第三遍，学生回答“大象”。问③“为什么判断是大象”？——“两只”、“身高……”。

4. 义群理解，语流切分

这一点对于长句的理解尤为重要。这里举一个初级班的例子。

例5 我一九八一年来过中国，现在是第二次来中国。

问："我第一次来中国是什么时候?"原以为很简单的问题，有的学生却答不出。学生提问：什么叫"wǒ yī"？既把"一"划归"我"，自然就想不到是"一九八一"了。这一错解有两个原因：一是录音磁带在主谓之间停顿不明显，如果教师朗读"我/一九八一……"，学生自然没有问题。但实际语言交际中这样的情况不少，如广州方言：某电话号码86572334中的2334常读为2孖/34，与其实义2／孖3／4的语义结构切分不同。二是对汉语年份的称法还不熟悉。

以上分析的微技能最好能在每节听力课中有意识地选择一至两个进行训练。这也是听力课有别于其他课型的地方之一。

四、强化语音输入形式

这里主要是与阅读课进行比较，因为两者都属于语言信息输入的课型。

前面谈到听力微技能的一些方面与阅读课重叠，听力理解的题型（如判断正误、选择正确答案、完型填空、填表、连线、改错等）和题类（如对词义的认识，对细节的捕捉，对单句句义的理解，对简单对话的理解以及对整个语段、整篇文章的概括，对说话者或作者的态度、用意、语气的判断等）也基本与阅读课相同。

另外，从影响听力的因素这一方面分析，主要有：①近似的音和调；②生词；③长句；④语速；⑤话题陌生。如果再从听力练习、听力考试的角度看，还应该考虑：⑥选择项太难、太长、不易明白的问题。在以上6项中，②、③、⑤、⑥也与阅读重叠。

但是，阅读的语料以文字形式出现，可以长时间保留。在课堂上学生可以主动进行反复刺激，主动采取先读语料再看题目或先看题目再读语料等方法，教师讲解、学生讨论时也可以更容易地凭借文字材料进行。

听力课却非如此。以语音形式出现的语料转瞬即逝，学生不能主动地多次接受语音信号的刺激。很多课堂活动需要教师发挥主导作用，例如，在播放带子时要有讲究，什么地方播、什么地方停、什么地方需要重播、重播几次等，都要注意。听力课以语音输入信息的形式也给教师在课堂上的讲解、分析增加了难度。另外，它还要求学生在听力课上保持高度集中的精神状态，注意力稍不集中，便很难接收到正确的语音信号。这也对教师的课堂组织和安排、教师的讲课技巧、如何吸引学生注意力、如何调动学生学习积极性等方面提出了更高、更严格的要求。

因此，听力课的时间一般不宜过长，以两节课为一个单位时间较为合适。

以上我们主要从教学原则、教学目的、教学内容和教学方法等方面说明了听力课的课型特点，具体就是：结合听力理解的本质和规律来说明听力课以输入为主并注意

“可懂输入”的教学原则；结合听力课课型的性质和地位来说明听力课的教学目的和教学内容——理解语料，学习与语料相关的语言要素知识，训练听力微技能，整体提高听力技能；通过和其他相关课型的比较来说明听力课的教学方法和手段——强化语音输入形式，以听为主，精听和泛听相结合。

第二节　听力课的课堂教学

一、听力课课堂教学环节与教学步骤

根据教育学知识，一般备课过程中我们循教学单位、教学环节（下可再分小环节）、教学步骤的结构程序来安排教学。在实际教学中，课堂操作却是备课分解程序的反向流程，即通过一个个的教学步骤来完成每一个教学环节乃至整个教学单位的教学任务（吕必松，1996）。

（一）教学环节与教学步骤

如果把一个教学单位时间（两节课）作为一个教学单位的话，可以有开头（介绍有关背景知识、导入）、展开（听、理解、练习）和总结3个教学环节。

如果把一课书的内容作为一个教学单位的话，可以有复习旧知识（词语及语法知识，前一课所听语料的复听及检查等）、语料内容导入、学习生词及语言点、听正文、做练习、总结6个教学环节。

1. 初级班的教学环节与步骤

就初级班而言，一般的做法是把6个环节归并为4个大环节：

（1）复习旧知识。主要是对前课所听语料在各方面的检查，可以再听一遍语料，提一些新问题让学生回答；也可以就语料中的某个生词或句子进行复习、提问等。（这个环节可视具体情况决定进行与否。）

（2）语料内容导入，学习生词和相关语言点。生词表上新旧词语一起排列（如果使用系列教材，读写课学过的词语会在听力课中复现），可以把学习新词与复习旧词结合起来，也可以在学习词语时用以词串句带出新的语法项目等方法进行教学。

（3）听正文与做练习两个环节融合在一起，交叉进行。这是一个重点环节。

（4）最后的总结。

以上第（3）个大环节的教学安排（在此我们把大环节再分出若干小环节，小环节下再分教学步骤。教学步骤在下文中不作标示）举例如下：

例6　《现代汉语教程·听力篇》第四十三课《我们把儿子也带来了》之第二部

分“喂，是格林吗?”。听3遍，判别正误：

W：喂，是格林吗?

G：我是格林，你是谁呀?

W：我是王朋。

G：王朋，你好！你现在在哪儿?

W：我现在在楼下。

G：你来我真高兴。你是从哪个门进来的?

W：是从西门进来的。格林，来你这里真不容易。我两点从家里出来的，现在已经四点多了。我家离这儿太远了。

G：那太辛苦了。你等等，我下楼去接你。

W：不，我们自己上去吧。

G：我们? 还有谁?

W：李芳也来了。我去找她，我们一起来的。

G：太好了。我爱人很想认识她。

W：李芳也很想认识你爱人，很想见见小尼科。

G：你们等我一会儿，我马上下去。

W：你不要下来了。我们坐电梯上去吧。

判断正误：

（1）格林和王朋在楼下谈话。(x)

（2）格林要下楼去找王朋。(√)

（3）王朋的家离北京饭店很远。(√)

（4）王朋从家出来的时候已经四点多了。(×)

（5）李芳以前认识格林的爱人。(×)

（6）王朋和李芳坐电梯上楼去。(√)

（此套系列教材《现代汉语教程·读写课本》第四十三课语法点是简单趋向补语。）

（1）第一个小环节：听第一遍，听完提出问题：①谁跟谁说话？②在哪儿说话？（一人楼上，一人楼下）③说话的时间是什么时候？（四点多了）这里的②、③为难点，不急于回答，再听第二遍。听完第二遍后回答。扣紧语法点简单趋向补语“进来”、“下楼去”、“上去”、“下去”等。

这是回答概括性的问题，即对会话体语段中情景的理解。

（2）第二个小环节：①听第三遍。②听完做课后的“判别正误”题。如果第一步骤中的情景可以理解的话，则练习中的1、2、4、6题基本没问题。③教师可视情况口头重复2、6两题，突出简单趋向补语句中处所宾语在句中的位置。这两题其实是检查学生对重点句式的掌握情况。④核对答案（可逐题提问；也可六题答案一下子全板书，

再检查全班情况)，讲解，分析。⑤第3题是训练对细节的捕捉能力。“为什么对?”“怎么知道很远?”——“太远了”；“两点出门，四点才到”（如果学生能如此回答，则相当理想)。⑥第5题主要检查对词语“很想认识”的接收和理解。

（3）第三个小环节：听第四遍反复刺激，巩固记忆。

这个听、练的过程主要是从大到小、从粗到细安排。

2. 中级班的教学环节与步骤

中级班的教材（我们以潘兆明主编的《汉语中级听力教程》为例）多为中、长篇语料，书面语体，以叙述性文体为多，每课字数800~1200个，生词30~65个，一般是45~48个。

根据教材的实际情况、我们一般的做法是：以一段或若干段语料为一个教学环节，逐个环节展开教学过程。每个环节又可依次分成以下3种模式的小环节：第一种是生词、课文、相关习题练习，第二种是课文、生词、相关习题练习，第三种是课文、相关习题练习、生词。一课书各个环节中的步骤可以不同。

这样做至少要注意两个问题：①如何切分？可以根据文章意思。②对习题的安排心中有数，有时必须调乱次序，而不是死板地按照课本的编排；还可以灵活安排语料，有些段落精听，有些段落泛听，“注重精听与泛听教学相结合”（国家汉办，2007)，有重点有难点。

（二）如何听、讲生词

（1）中级班听力课的生词教学，不一定都要课前预习。不布置预习的目的是让学生在不知道语义范围的情况下接触语料，这是培养、训练学生言语交际技能的一种行之有效的做法，因为交际中本来就不可能总是预知输入信息的内容。当然，如果没有预习生词，听完语料后的复习就显得犹为重要。

（2）借助教学经验，只讲没学过的；或者由学生自己提出不懂的词，教师解释。一般只讲语料中之义，引用语料中例句，也可再做适当补充。

（3）解释完词义后学生离开课本，听教师读生词或串讲生词（有的单个词，有的可联成词组、句子)，让学生在短时或长时记忆中检索。有时还可以听后模仿、跟读，以增强记忆。

（4）看着生词听语料，要求学生用生词串句子，学习生词的用法。

（5）听带有生词的句子，跟读，或回答相关问题，理解语料。

（三）如何听、解语料正文

中级听力教学的重点是训练学生在理解话语意义的基础上理解语篇意义。要做到这点必须抓好3个层级，即句子，段落和语篇的理解。句子的难点在于长句。至于语篇的

理解，对主要意思的概括一般不难做到，但对文章的脉络、层次的领会就难一些。如《我和茶》一课，长度900字左右，生词45个，专名12个，在没有预习的情况下听完一遍，学生可以说出文章的大意是“我”喜欢喝茶、喝乌龙茶等，但对文中的“我”喝茶分3个阶段、从云南到北京喝茶情况的变化这条纵线就较难掌握。当然，这里的理解滞后不仅仅是听力水平的问题。

以下几种方法在听、解语料时比较常用，比较有效。前3种主要用于听、解句子，后一种主要用于听、解语篇。

1. 抓关键词语法

关键词语就是指对理解句义或学习有关语言知识起重要作用的词或词语。

例7 有人提议鼓励取双字名以减少一些重复。

问：为什么要起双字名？（第十三课《同名现象的解决办法》）

根据题干回答这个问题，“以”是一个关键词。“以”是连词，表示手段、方式和目的之间的关系，放在小句与小句中间，“以”后表示目的。

思路：①引导学生对音节“yǐ”的听辨；②听到“以”，先假定“以”后部分为目的，捕抓“减少重复”这一动宾搭配；③验证“以”前是做一件什么事情，与后边的目的是否在语义及逻辑上相搭配。

2. 串连法

可以有多种串连。

（1）用句子的主要语法成分串连（抓主、谓、宾语等）。

例8 人情是个又大又沉重的雪球，被不想推但又不知不觉推动它的人们滚得越来越大，推它的人却感到越来越累。（第三课《人情大世界》）

（课后有判断正误题：“作者认为中国人并不想搞各种人情，但是没有办法。”不搞懂长句的意思，便无法做这一题。）

这是一个由3个分句组成的复句，教师板书：

人情是……雪球，（s.）被……但……的人们滚得……，……人却感到……

① ② ③ ④

注：A. 这里①、②两个定语是理解的重点；B. s处省略的主语是理解句子语义的重要部分；C. ③、④两个“越来越 + *a.*”结构的使用对说明句子语义有很大作用。

（2）用生词串连（略）。

（3）用关联词语串连。

例9 很少看见家庭主妇一把夺下丈夫的茶壶不让喝茶的，而夺酒瓶子的事却随处可见。（第十课《我和茶》）

板书：很少看见……，而……却随处可见。

注：连词“而”表示前后意思的转折。问：这里表现什么内容的转折？作者是什

么意思？

（4）用相关数字串连。

例 10　铁路部的统计资料表明，我国铁路每年光是因为水灾造成的中断事故就有大约 120 次，累计中断时间大约 1850 个小时，造成的直接经济损失达到 3.5 亿元。（第七课《铁路运输与自然灾害》）

要求：① 记下听到的数字（听两遍录音），并记住数字后面相关的量词、名词等以帮助理解；② 边提问边板书；③ 逐个说明每个数字包含的意思；④ 中间再听一遍带子，领会重点词语的意思；⑤ 把课后练习题提到前面完成，如判断正误题“水灾每年造成的灾害都非常严重”；⑥ 最后再听一遍，巩固记忆。

3. 句型类比法

例 11　内蒙人很爱喝酒，他们把喝酒当成一种衡量友谊、感情和面子的尺度。（第十七课《喝酒请到内蒙去》）

听解这个句子，可以用类比句帮助。类比句：

在中国，我把学汉语当成一件最重要的事情。

步骤：① 先听一遍句子，没听懂。再听一遍。② 听一遍类比句，复习“把”字句句法结构及语义。③ 再听一遍句子，对号入座，定语和宾语的理解是难点，教师要加以解释（生词已学）。④ 练习，判断正误：

蒙古人喜欢朋友会喝酒。（√）

你去蒙古人家里作客，喝醉了，主人感到很高兴。（√）

也可设计选择题，主要目的是检测学生对句义理解与否。

以上提到的两种方法，在听解句子的过程中其实也进行了多项听力微技能的训练，如辨音、记音、猜词、抓细节等。

4. 提纲提示法

如《人民币上的风景名胜》一课 1000 字左右，其中 100 元人民币背面的井冈山风景 180 字左右，较长。课后作为练习形式，要求学生复述井冈山的特点，并列有提示：地理状况、气候、动植物、溶洞。这些其实就可以作为理解时的提纲。

上课时可灵活处理，把课后的练习形式作为讲解课文的提纲用，具体步骤可以是：① 先听一遍语料；② 根据课后习题提示听第二遍、第三遍；③复述（视情况而定）。

（四）如何进行操练

练习其实是与听、讲解语料交叉进行的，边听边练，听一段做一段。练习题目的次序可以依照正文理解的需要灵活安排，有增有减。一般地说，总结概括性的题目放在后边完成。

二、听力教学要注意的几点问题

（一）“六有”

即课前有准备，课上有讲解分析，有重点，有变化，有交流，课后有要求。

1. 课前有准备

备课不一定要写出很正式的教案，但一定要熟悉教材，要心中有数。

（1）接手某一个年级的课时，首先要浏览一遍教材，包括编写说明，体例、教学量的多少，教学时间的安排，编者的意图，编写该教材的原则、重点、难点等。

（2）接手某一课时，至少了解前两课的内容，做到知识有连贯性。

（3）了解主打课，即读写课平行课数的内容（不管是否采用系列教材），特别是语法点，词语的学习情况，掌握教学的主动性。

（4）熟悉当课的教学内容，做好安排。

（5）仔细梳理课文中的练习项目、练习题等，发现难点、问题，以利于讲课中有针对性地解决。

（6）决定是否需要补充材料，补充练习项目。

2. 课上有讲解分析，有重点，有变化，有交流

有讲解分析：听力课也应讲解分析，要找对切入点，做到有针对性地讲解（上面已有例子说明）。不能在课上教师只是放带子，对答案。

有重点：重点训练哪一种听力微技能，学习哪一种句型、操练哪一个语言练习项目（如听记数字，听记时间、方位词等），要有一个总体安排。语料中哪一段较难，习题中哪些要多练多花时间……教师要心中有数，课上有重点地进行。

有变化：教学方法、教学步骤不要总是千篇一律，最好做到每次课、每课书都有亮点，让学生有新鲜感。①可以根据教材编排先上生词，再上课文、练习；也可以先听课文，再讨论、说大意、回答问题，最后再回头学习生词等。基础班、中级班都可以这么灵活掌握。②做练习的方法可以一题题对答案，也可以一下子把答案全板书，再逐题讲解。③上课节奏有变化、有紧有松、如果学生精神不佳，可以考虑多一些输出的练习，使之多开口，如快速回答问题、模仿操练等。④有时可以一个问题说3遍，有时只有一遍。⑤语速也一样。不少研究者赞成中级班听力教学让学生接触正常语速（200～230字/分）或接近正常语速的语料，不能一味迁就学生。我们赞同这种意见。除了课本，可以补充其他语速趋于正常或真实的语料。另外，教师课堂上的语速也应该有慢有快，该慢时慢，该快时快。这样才可以较好地解决学生只听懂课文音带和自己老师说话，走出教室或入系学习就很困难的问题。

有交流：不唱独脚戏。语言教学与语言学教学不同，语言技能课也与专业课不同，

应多实践多操练，多与学生互动。①做选择题时选出某项，可以提问其根据。一人回答不出，其他人补充。②判断题答案为否定时，要求把错的地方标注出来或加以说明，哪儿错？为什么错？③学生做错了，要讲解说明清楚，为什么对，为什么不对。多数人做错的题重点讲解分析。④让学生提问题，让别的学生回答问题。⑤课后多征求学生意见："听懂了吗？"（语料、教师讲解）"会不会太快、太慢？""这方面的内容有意思吗？""上一课的方法好还是这课？""有什么想法？什么建议？"等等。

3. 课后有要求

教师应该要求学生购买录音磁带或拷贝语料，课后复听语料，或者布置一些课上没有听、解的听力材料要求课后练习。有时，还可以布置预习下一课的生词或课中的相关语言点知识。这些课后作业都要进行检查，看学生是否真的按照要求做了。

（二）"三忌"

1. 忌单调死板

单调死板，学生容易打磕睡。现在对外汉语教学小班上课很有优越性，应该以听为主，听说、听写、听做结合（初级班还可边听边做动作）。

2. 忌反复死听、只对答案

（1）有的新老师不能很好地启发引导学生、不知道讲解什么、怎么讲解，主要是切入点选择的问题。要解决这个问题，一是要结合教材自己用心琢磨，二是要多听课，三是要多实践。

（2）录音带子不是每次都从头至尾播放，中间什么地方不懂了，就该重播什么地方。

（3）做了练习要检查，有了检查就有讲解的契机，有与学生对话的机会，课堂就不会冷清。

3. 忌放羊式上课，要因人施教，尽量调动学生的积极性

（1）了解各个学生的长短处，让各人回答有针对性的问题，如程度高者回答难题，低者回答容易的题。

（2）个别程度较差的学生课前布置预习生词，甚而先读语料，使他们在课上也可以听懂一些，帮助他们树立学习信心，课后多加询问，了解情况，多给予帮助。

（3）鼓励学生主动回答问题，注意不要总是集体回答，应该有个别回答的机会。

思考与练习

1. 如何认识听力课的课型特点？

2. 听力课上如何突出“输入为主”的教学原则？
3. 请解释听力技能与听力微技能的关系，并举例说明几种听力微技能。
4. 以下是选自《阶梯汉语·中级听力1》中的两个选择正确答案题，请拟出相关的教学方法及步骤。

题一　跟我想象的正好相反，这个电影相当不错。

问：这句话是什么意思？

A. 我觉得这个电影不好　　B. 我没想到这个电影这么好

C. 这个电影跟我想象的一样好　　D. 这个电影没有我想象的那么好

题二　男：你具备当老师的条件吗？

女：您这话什么意思？我可是师范大学毕业的。

问：女的是什么意思？

A. 不明白男的意思　　B. 自己不应该做老师

C. 自己可以当老师　　D. 要去读师范大学

5. 以下是一篇语料，请根据语料内容设计出3种听力练习题（题型自选，每个题型最少要有两个问题）：

转眼我到中国已经半年多了。去年7月刚来中国时，我听不懂也看不懂，没有朋友，心里非常难过。现在我的汉语水平提高了，也交了不少朋友，不但有中国的，而且还有世界各地的。我们一起学习，相互帮助，每天都过得很开心，汉语学习也越来越有意思了。开始上课时，我不习惯老师说汉语，只能听懂百分之四五十。但是我每天努力学习，不懂就问老师和同学，所以我的进步很快。现在我已经能用汉语进行一般的会话，上课也能听懂四分之三了。最重要的是我越来越喜欢汉语了，我想在中国继续学下去，将来找一个和中国有关系的工作。

生活也基本没问题了。刚来中国时我不习惯吃中国菜，觉得油太多，也看不懂菜单，只好常常去吃麦当劳。现在我不但习惯了吃中餐，还会做几个地道的中国菜呢。以后回国可以做给朋友们吃。（根据《博雅汉语·初级ii》课文改编）

6. 以上文为例设计一个教案，注意其中的教学环节及步骤。

本章参考文献

[1] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007

[2] 李德津，李更新．现代汉语教程·听力篇［M］．北京：北京语言学院出版社，1988

[3] 李晓琪．博雅汉语·初级Ⅱ［M］．北京：北京大学出版社，2005

[4] 李杨．对外汉语教学课程研究［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997

[5] 刘颂浩．对外汉语听力教学研究述评［J］．世界汉语教学，2001（1）
[6] 吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
[7] 潘兆明．汉语中级听力教程［M］．北京：北京大学出版社，1994
[8] 王钟华．对外汉语教学初级阶段课程规范［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999
[9] 杨惠元．汉语听力说话教学法［M］．北京：北京语言学院出版社，1996
[10] 周小兵．阶梯汉语·中级听力1［M］．北京：华语教学出版社，2005

附录

教案设计

《阶梯汉语·中级听力1》第13课《新闻两则》

教学对象：中级1班、即刚步人中级阶段学习的学生
教学时间：4节课（每节课40分钟）
教学内容：根据教材编排和要求，基本完成如下内容：

（1）学习22个生词，4个专有名词，一个语法点（成语“人山人海”）。

（2）精听部分：13个句子填空；听句子选择正确答案，完成8道题；听对话选择正确答案，完成10道题。

（3）泛听部分：听两则新闻，每则新闻听后都必须完成：回答问题，填空，选择正确答案这3种练习。

教学目标：

语言知识方面：

（1）对22个生词和1个语法点的学习。根据听力课特点，要求做到领会式掌握。

（2）能理解相关句子和语篇的较为完整的意思。

听力微技能方面：

（1）借助特定语境及上下文（即精听部分的练习），训练听音、辨音、记音能力，对以上生词及语法点加深理解，并学习如何运用。

（2）通过听短文（即泛听部分）及其练习，训练学生在语篇中抓细节、捕捉主要信息、概括总结和检索监听能力。

教学方法和思路：

根据教材编撰指导思想，以词——句——篇的路子进行听力技能训练，从易到难。

教学安排：

1、2课时，完成生词学习及精听部分（可以把这作为第一个教学单位）；

3、4课时，完成泛听部分（可以把这作为第二个教学单位）。

第一个教学单位

教学环节一：组织教学，稳定课堂秩序（略）

教学环节二：复习旧课及新课导人（略）（以上两项5～8分钟）
教学环节三：学习生词和精听部分一"听句子，填空"（25分钟）

生词：课前布置预习。课上采取集体朗读（各种形式）、学生就预习中发现的问题提问、教师解答问题（主要结合课文中的用法及义项讲解）等方法和步骤完成。

听句子，填空：采取听音、记音、朗读词语组合、跟读句子等方法和步骤完成。

教学环节四：精听部分二"听句子或对话，选择正确答案"（25分钟）

总共8道题，根据题目内容、难度和学生水平，决定部分题为教师讲解、学生讨论的重点题目，拟第1、3、4、6题为重点。这几题教师讲解或引导学生讨论的切入点如下：

第1题：生词"储蓄"，关键句型"除了A，B"。

第3题：生词"富有"，关键语型"为了……（为了感谢他）"——为什么要感谢他？怎么感谢他？

第4题：语法点"人山人海"，关键词语"有什么意思呀！"

第6题：生词组合"购买力"，关键语型"从……出发"。

教学环节五：精听部分三"听对话，选择正确答案"（20分钟）

总共5个题干，10个问题。拟以第1、3题为重点。

第1题：对话中出现5个生词，问题考查点是对生词"储蓄"一词的接收、理解和应用。

第3题：对话中出现5个生词，问题考查点是对生词组合"意料之中"的接收、理解和应用——"修建美食街这个消息""他"觉得突然吗？"他"事先想到会修建美食街吗？

（如果课堂上不能完成以上教学任务，把精听部分三的第5题——1个题干带5个小问题，作为课后完成的作业，下次课检查）

教学环节六：总结、布置作业（略）（3～5分钟）

第二个教学单位

教学环节一：组织教学，稳定课堂秩序（略）
教学环节二：复习旧课，即检查上次课布置的作业（略）

视情况复习上次课学的生词及语法点。（以上两项10～15分钟）

教学环节三：学习泛听部分第一则新闻"高收入家庭低消费"（35分钟）

根据教材安排，与完成课后3种题型的练习相呼应，本环节再分为4个小环节，每个小环节完成一个题型的练习。拟一共听三四遍全文，某些段落多听。

<u>小环节一</u>：完成练习第一题，即回答问题

（1）不看书听第一遍全文，听前教师提出相关要求，听完概括文章大意并报告听到的任何细节。此项练习主要训练学生概括总结的能力，也训练在语篇中抓细节的能力。

（2）先看课后练习第一题提出的问题，带着问题听第二遍全文，听后回答。此项练习主要训练学生检索监听的能力。

<u>小环节二</u>：完成练习第二题，即填空

此项练习是本语篇练习中的难点。本填空题是短文填空，语段140字左右，共要求填写9个空位，其中7个词、2个词组。答案集中在听力文本的第一、二段，但最后第9个答案在文本第五段，即文章末尾。

分解难度的方法：把语段从语义上分为两个层次，逐个层次完成。

第一层次基本是原型填空，有3个空位，比较容易。完成本层次拟听一遍文本相关语段第一段。

第二层次有6个空位，其中5. 8. 9空位的相关组合在听力文本中没有原形，特别是第9空位，是难中之难，练习中需加以引导。完成本层次拟听两遍文本相关语段第二段及文章末尾。

以上完成后再听一遍文本相关段落，强调对语篇连贯的理解，也可作检查之用。

课堂练习中，填空可以先写拼音，过后再写汉字（或课后作为作业布置）；书写汉字如有困难可以看书。

小环节三：完成练习第三题，即选择正确答案

此项练习有5题，题目均为细节问题，难度不高。因为之前已听了两三遍语料，故可以先听问题，尝试完成部分题目。在此基础上听第三遍全文，完成剩下的题目。

小环节四：重听全文，复习、巩固

完整听第四遍全文，要求各人的难点部分有针对性地听。（此环节是否需要，可视课堂实际情况灵活掌握。）

教学环节四：学习泛听部分第二则新闻“广州美食节”（25分钟）

方法及步骤基本同第一则新闻。但比第一则新闻多设一个导入小环节。

导入方式是师生间关于“食在广州”的聊天。教师最后的引入是：“……下面我们来听一则与‘食在广州’有关的新闻，大家听听新闻里谈的是什么内容。”

这个小环节的设置考虑了教材的内容安排。本则新闻后面的练习中基本为细节性问题，如“美食街开幕仪式由谁主持”、“一共有多少人参加开幕仪式”等，没有就文章大意提问，教学中正好借助导入，让学生在限定范围内更有针对性地获取文章主要内容，为听正文作些铺垫。这种处理方法也可以说是对教材的补充。

另外，这个导入环节的设置，从整个教学单位来说，还起到一个变换课堂教学节奏和教学方法，活跃课堂气氛的作用。

教学环节五：总结、布置作业（略）（3~5分钟）

第十五章　阅读课教学

第一节　阅读者是如何阅读的[①]

《国际汉语教师标准》在阅读教学的基本原则中提出“注重培养学习者运用自下而上与自上而下等不同的阅读策略的能力”。这意味着，作为一名合格的汉语教师，首先必须对学习者如何进行阅读有一个基本的了解。只有在此基础上才能准确把握上述原则，才能进一步讨论阅读课的性质和特点。

一、词频和语境

认知心理学家通过实验发现，语境和词频对阅读者的词汇识别起重要作用。

词频指的是词在社会上流通时出现的次数。这个意义上的词频是对全社会整体而言的。而每个人的心理词典中的词频又各不相同。心理学家认为对于阅读者来说，高频词就是新近看到过的词，反之就是低频词，一个低频词经过重复后就会产生高频词效应。

语境在阅读心理学研究中指的是上下文，包括目标词前后的词、句子以及整个篇章。通过实验，心理学家发现，在目标词与语境一致的时候，语境能促进目标词的识别。

上述的研究告诉我们，阅读教学中，词汇在合适的、不同的语境中反复地出现是让阅读者自然习得词汇的最佳途径。

二、句子理解

阅读者运用句法策略和语义策略来进行句子理解。

句法策略是指阅读者利用句子中提供的句法结构方面的经验性知识对句子进行加工。首先，阅读者能够利用对某些有结构意义的词的了解来进行句子理解。例如，阅读者看到“在”，就会猜测后面可能是一个表示地点的名词；看到“了”，就能推测前面

① 本部分以陈贤纯：《外语阅读教学与心理学》（北京语言文化大学出版社 1998 年版）第二、三及五章为基础整理。

的词汇是表示动作的动词。其次，阅读者也常常根据语序来进行句子理解。例如，看到“荷兰阿姆斯特丹”，阅读者可能会根据中文地名的顺序原则推断，阿姆斯特丹是荷兰的一个地名。再次，阅读者还会利用基本的句型知识来进行阅读理解，如“把”字句、“被”字句。

语义策略是指阅读者利用句子中已知的语义信息预测后面部分的意义，并进行句子加工。阅读者可以依靠日常逻辑来对阅读内容进行预测。例如，阅读者看到“花”、“红”、“女孩”和“摘”几个字，他很可能就会产生“女孩摘红花”这样的合乎逻辑的理解，而不需要经过任何句法分析。此外，语境也在句子理解中起重要的作用。前面的句子告诉阅读者后面可能出现什么句子，后面的句子反过来又能修正对前面句子的错误或含混的理解。

在实际阅读中，上述两种策略是无法截然分开的，两者交互起作用。

三、篇章理解

阅读者理解篇章的策略可分为宏观和微观两个层次。

宏观策略包括结构策略、背景策略、文化策略和标题策略。结构策略是阅读者通过对文章结构来预测篇章内容的发展。例如，当阅读者阅读一篇新闻时，他就可以根据众所周知的新闻“金字塔结构”来处理自己的阅读。后三者顾名思义，分别指的是阅读者根据自己对文章背景的了解、自己的文化背景和对标题的深入分析来促进自己对整个篇章的理解。宏观策略是自上而下的策略。

微观策略包括忽略细节、抓关键词和概括与推论。忽略细节和抓关键词是同时进行的，熟练的阅读者能够迅速地找到文章的关键词进行重点阅读，同时忽略与这些关键词联系不大的其他细节，促进阅读的质量和速度。概括就是把低层次的概念归类总结为高一个层次的概念，减少记忆项目。例如，把“苹果、梨、芒果、水蜜桃、西瓜……”概括为“水果”；又如总结自然段的大意。推论是阅读中最常见的策略之一，与下面将要讲到的图式有关。微观策略是自下而上的策略。

四、图式与推论

图式是一种知识单位，是心理对客观世界的反映。常见的图式有：①事件图式。例如去餐厅，我们自然会根据去餐厅的图式来行动：进餐厅、找桌子、坐下、叫服务员、要菜单……结账。②场景图式。每个不同的场景都有特定的道具。例如图书馆，就包括了一座楼，楼里有很大的房间，一排排的书架，书架上满是书……。③角色图式。一个“贤妻良母”的行为举止语言如何，外表性格怎么样，这在我们大脑中都有固定的图式。④范畴图式。现实中桌子的样式何止千万，但我们总是能在许多东西中指认出“桌子”来，根据的就是范畴图式。

在阅读理解中，图式具有预期作用。例如，当阅读者看到下面这段话：

他被送进了医院，……十二个小时后，他死了。

他们很容易就会产生以下预期：中间部分的内容是关于抢救过程的。他们根据有关的事件图式产生这样的预期。

图式还对输入的材料具有选择作用。这种选择一方面是为了印证图式所产生的预期。在前面的例子中，阅读者在阅读中间部分时，就会选择性地寻找一些医学抢救方面的词语，如果找到了，预期就得到了印证；如果找不到，阅读者就可能判断，病人没有得到应有的治疗，于是就要寻找新的图式：医生见死不救，因为他没有钱……。图式的选择作用的另一个方面是选择重点，阅读者根据图式来决定哪些信息重要，需要分配更多的注意。最后，图式还能够通过重组信息来帮助理解和记忆。

学者们认为，阅读理解中的推论就是从各种各样的图式中产生的。

首先，图式选择推论。如果没有相关的图式，推论就不可能进行；不同的图式产生不同的推论。

其次，阅读者还能根据图式对表达得不够具体的内容进行推论使之具体化。例如，阅读者看到"那个容器装着苹果"，他就会推论出该容器很可能是篮子或盘子；"装着可乐的容器"则多半是瓶子或杯子。

再次，图式中的各种关系产生相对应的推论，例如在因果关系（下雨了，地就会湿）、事件的连续性关系（先点菜后上菜）、概念的上下位关系（茶几是桌子的一种）的基础上，产生因果推论、连续性推论和归纳推论。

最后，阅读者还能把本来生疏的或不具体的信息归入自己已有的图式中去加以理解，这是类比推论。

第二节　阅读课教学的性质和特点

一、阅读课的性质

《对外汉语教学初级阶段课程规范》（以下简称《课程规范》）的阅读课课程规范指出："阅读课是为配合综合课（传统意义上的精读课）的教学而设立的技能训练课……学生通过大量的阅读实践，学习分析处理语料的方法，掌握阅读理解的技能技巧，逐步积累汉语阅读的经验，使学到的语言知识最终转化成言语能力。"

在阅读教学的研究中，一直存在着两种不同的理论观点的争论：一种观点认为，阅读教学的目的是培养或建立学生的个人语言系统；另一种观点认为，阅读教学的目的是培养学生理解话语/文本提供的所有信息的能力。两种不同的观点在具体的教材编写和

教学策略上都会有一些不同。

以《国际汉语教师标准》有关阅读教学的基本原则为依据，我们提出，阅读教学的最终目标应该是上述两个观点的综合：培养学生通过语言获得各种信息的能力。

二、阅读课的特点

《课程规范》为我们指出了阅读教学应突出的3个特点：第一，提高学生的阅读速度；第二，增加阅读量，使不同的词汇、语法点及文化知识在大量不同语境中反复出现，反复识别，得以巩固，形成系统；第三，不同阶段突出不同训练重点，以兼顾积累语言知识和获取信息。

前两点无庸赘述，本章着重讨论第三点。这一特点在不同的教材上的反映各有不同，本章以《中级汉语阅读教程》（修订版）（徐霄鹰，2009）及《阶梯汉语·中级阅读》（徐霄鹰、张世涛等，2004）（以下简称《教程》及《阶梯》）为平台来进行讨论。

两部教材每课都分成阅读技能和语篇阅读两个部分。表面看来，阅读技能训练的目的是“培养学生获得信息的能力”。其实，其中包含了大量的语言知识训练。

两本教材前两册的技能包括4个部分：通过偏旁猜字，通过语素猜词，句内猜词和长句理解。这几部分训练包含了汉字偏旁、构词法、关联词、基本句法在内的语言知识。例如，“通过语素猜词”系统讲解了汉语词的主要构词法，而这在以个别词为单位的精读教学中恰恰被忽视了；“长句理解”中的“抽取句子主干”，实际上就是训练学生对主要句子成分的敏感度。

后两册的重点是篇章理解，虽然也有多重复句关系等与语言知识关系密切的训练，但另外一些训练，如抓主要观点，看起来似乎与汉语知识没什么关系，其实不然。篇章结构跟字词句一样也是一种语言知识。

例如，汉语常见的语段结构主要有总分式、收网式、分叉式和流水式等。总分式的语段在开头第一句话就会点明段落的主题，后面的句子将围绕这一主题展开；收网式的语段在段落的最后一句出现总结性的语句；分叉式的语段有多个小话题，每个小话题都有话题语和陈述部分，小话题和小话题构成一个大话题，形成一个段落；流水式的语段则根据事件的逻辑顺序安排叙述内容，一路展开，一直到叙述暂告结束。训练学生抓主要观点的同时，不但加强了学生理解语段结构的能力，也为学生的言语叙述打下一定的语篇结构基础。

综上所述，阅读技能训练这一部分实际上更侧重于语言知识训练，只不过训练方式与精读有很大区别而已，具体区别我们将在后面详述。

相对而言，在课堂上，语篇阅读侧重于信息获取，其中的语言知识积累主要是通过大量的重复获得的。也就是说，语篇阅读主要反映了阅读课的第二个特点，是学习者通过词汇在不同语境的重现习得词汇的主要方法。

最后我们还要强调，教师要“注重培养学习者在阅读过程中使用元认知策略的能力”（国家汉办，2007），在教学时应时刻注意利用和激发学生的元认知活动。有关研究已经表明，元认知对学生的阅读理解有积极影响。也就是说，教师要随时提醒、帮助学生进行一系列的检测、控制和调节活动，包括建立阅读目标、根据目标调整阅读策略和速度、评价阅读材料、监控阅读理解、补救理解失误、评估理解水平等（杨小虎，张文鹏，2002）。本章将进一步介绍。

第三节　阅读课总体教学要点和方法

一、课文处理

阅读课对课文的处理与精读课区别很大。《课程规范》里谈到了处理课文的两种方法，它们的精读味道都太浓了。在阅读课上，教师根本不需要带着学生读整篇课文，而只需要有针对性地处理课文。

首先，在做理解练习时，学生会遇到一些疑难问题，教师要带着学生回到语料相关部分细读。这时，教师的任务是帮助他们找对地方，帮助他们理清语义或句法的线索。重点是告诉学生如何处理理解困难：是跳过去继续读，还是使用某种阅读技巧进行有效推测，或是就几个关键词查字典，等等。

例如，《教程》上册的《海鸟是怎样发现食物的》这篇课文后有一道练习，要求学生判断“硫化物的气味跟浮游动物相同”的正误。要正确回答这道题目，学生必须看懂课文中的这个句子：

> 这些硫化物的气味跟那些植物性浮游生物被动物性浮游生物吃掉时产生的气味相同。

一般的情况是，多数同学知道这个句子就是正确回答的关键，但却觉得它很难理解。这时，教师可以指导学生把硫化物、植物性浮游生物及动物性浮游生物3个专有名词分别以L、Z和D来代替，学生们再读，发现这个句子其实是个结构很简单的句子，然后很快就找到了答案。类似的讲解重复几次后，学生们就能渐渐掌握阅读那些专业性较强的科普文章的有效方法了。

其次，当教师认为课后练习不足以判定学生是否能基本理解课文意义时，应针对练习没有覆盖的课文部分，另外提出理解性问题，要求学生回答。

再次，要根据难度处理课文。如果一篇文章大部分内容都需要教师的讲解，学生才能明白，那么，这种课文显然不适于作为阅读课文。如果教材中出现了这样的文章，建议教师不用。另一种处理方法是：教师首先把文章脉络理一理，写在黑板上，作为学生

阅读时的一个参考背景。还有一种文章只是某一两个段落过难，教师可以口头介绍难度大的部分，使学生在意义连贯的基础上阅读全文。如果这些段落不长，或涉及重要的语法点或句式，教师可引导学生逐句阅读。

例如，《教程》上册第一课《中国古代辉煌的科学技术》，对于刚进入中级班的学生来说，这篇课文还是比较难的。教师可以将连接语篇的“其中”、“除了……还有……”以及“没有……可以相比”等词语写在黑板上，在学生第一次阅读完成后，引导学生根据这些词语/句式梳理文章的大意。

另外，阅读前针对文章题目的讲解也非常重要。完整的讲解包含3个部分：针对标题字面的讲解，针对其知识背景的讲解，针对文章体裁、风格的介绍。我们已经知道，阅读者在阅读篇章时采取的几个宏观策略。实际上，这些讲解就是帮助学生启动这些策略的好办法。总之，好的阅读前讲解，不但能够引起学生对即将阅读的文本的兴趣，激活或建立其相关的心理图式，还能够帮助他们建立成功的阅读所需要的阅读预期，建立阅读目标，并自然地引导出文章的内容关键词。

最后，阅读开始前和练习完成后，要引导学生正确评价阅读材料和评估自己的理解水平。这也就是元认知策略中的“读前策略”和“读后策略”。这一点对于那些刚开始上阅读课的学生尤其重要，因为他们特别没有自信。在开始阅读前，告诉学生你对文章难度的评价，告诉他们难点、重点在哪里；在阅读后，尽量让学生明确他们的理解率是多少，是否达到了阅读的要求。

二、技能训练部分的处理

《教程》和《阶梯》的每一课都有独立的阅读技能训练。如前所述，这部分涉及了许多语言知识。在阅读课上，对这些知识的讲解要尽量简单直接，在几分钟内解决，因为在精读课上它们已经被详细讲解过了。

例如讲解“通过句法搭配关系推测生词”时，就没有必要讲什么是句法搭配，更没必要讲句法搭配的规则，只需要给学生两个句子：

（1）大水淹了房子。

（2）郝腾喝了一瓶香槟。

引导学生通过句子构成以及“大水”和“房子”，推测出“淹”的词性和意义；通过“喝了一瓶”，推测出“郝腾”和“香槟”为何物。

技能训练部分的语法知识讲解要明确，却不必太精确。例如，讲解长句理解中的抽取主干，教师只需要进行以下板书就能快速解决问题了：

●the last “的” ↘　　　　　　　　　　the last “的” ↘

　　　　　主 + 谓语 V + 了/着/过/得/V +　　　　　宾

●在介词结构中的不是主谓宾

介词结构：……以前/以后/的时候

在/对/给/根据/按照……

请注意，这里的“主”和“宾”并不是严格语法意义上的主语和宾语，而是句子中接近主语和宾语的部分。例如：

清华大学刘天明老师编的介绍一般电脑知识和使用方法的科普读物《电脑入门》，受到广大读者，特别是文化水平不高的读者的广泛欢迎。

这里，只要学生能把“科普读物《电脑入门》”作为主语，“广泛欢迎”作为宾语来理解，就达到练习目的了。一般来说，能做到这个程度对于学生的阅读理解已经足够了，因此也没必要在课堂上进一步指出“主语是‘《电脑入门》’，宾语是‘欢迎’”。这样既不符合阅读课的教学特点，也增加了学生的学习负担。

简短的讲解后，以大量的练习去深化学生对这些知识的理解。这些练习大多需要学生的分析、比较、根据系统再创造……。开始时，一些习惯了被动吸收知识的学生会感到不适应，因此，成对或小组练习是一个值得推荐的课堂练习方式。合作、讨论有助于他们相互激发，相互帮助，减少学生对教师讲解的依赖。这也是阅读课与精读课根本区别之所在。请看以下例子。

在第二次进行的抽取句子主干的练习中，有这样一道题目：

我的一位在南京工作的姐姐前几天给我的孩子寄来了一件她亲手打的浅蓝色的毛衣。

一个三人小组中，A 第一次没来上课，于是同桌 B 向她解释抽取主干的方法：先找到“了”，确定谓语是“寄来”，然后通过前面的“the last‘的’”来确定主语是“孩子”，后面的“the last‘的’”来确定宾语是毛衣。这时，同组的 C 提出了异议，他认为，主语应该是“姐姐”，因为，“我的孩子”前面有一个“给”。A 和 B 又认真地看了看板书，再读一读句子，最后表示赞同 C 的意见。

在这个过程中，教师必须始终强调训练目的：不是为了获得语言知识本身，而是为了提高阅读能力，例如，构词法是为了猜词，抓句子主干是为了更快地理解长句子。在以后的语篇阅读中，教师要随时提醒学生注意使用相对应的阅读技能。

三、养成好的阅读习惯

（一）培养推测能力

在本章的第一部分我们已经看到，在阅读中，阅读者无论是对词汇、句子的理解还是对篇章的理解，都采取了许多与推测（推论/预期/猜测）有关的策略。阅读过程中包含了一个自上而下的过程，阅读者根据所获得的语言提示，激活自己的已有图式，对课文所要表达的意思产生预期，然后，一边推论猜测，一边验证修改。

因此，教师应时刻提醒学生，不要一遇到不懂的字、词就求助于词典，或纠缠于难句，应鼓励他们建立假设，然后继续读，在更大的语境中验证假设。

在讲解的时候，教师除了解释这些难字、词、句的意义外，更重要的是和学生一起讨论各种可能的推测办法，或者说采取何种阅读理解策略，用“最低代价”理解难点——用最少的精力和时间来进行有效的理解。

（二）自觉进行理解监控

“阅读中的理解监控（comprehension monitoring）是阅读者在阅读的同时，对自己阅读理解活动的一种评价和管理。理解监控是元认知策略的一种。Urquhart 和 Weir（1998）把阅读元认知策略分为读前、读中和读后策略 3 种。按照这一分类，理解监控是一种读中策略。Casanave（1988）认为，成功的阅读不仅取决于对有关内容图式和形式图式（content and formal schemata）的提取能力，而且也包括对阅读行为的监控并进而采取适当的策略的能力。Block（1992）进一步指出，阅读真实文本时，第二语言学习者不熟悉的语言结构和文化内容比说母语的人更多，需要填补的空白更多，更需要理解监控。”（刘颂浩，2003）

监控分为评价、行动和检测 3 个部分。首先，阅读者要评价自己的理解，如果无法理解或理解不正确，则采取补救行动，最后检测自己的补救行动是否成功。以下是刘颂浩在其有关论文中记录的一个学生进行阅读监控的例子：

阅读原文：她的“旁白”更使我失去了思考的乐趣。

学生监控记录：她的什么？旁白。她的“旁白”更使我失去了，**（评估）**旁白我不懂，**（行动）**旁边打扰，**（检测）**不知道。

学生是否有监控能力对阅读理解有很大的影响。请看以下例子。

在同一篇文章中，专有名词“下丘脑”先后出现了 3 次，分别是“位于脑底的下丘脑部位”、“下丘脑区域的大小没有差别”和“下丘脑这部分肯定不是决定性别的全部根源”。

学生 A 和 B 在遇到第一个“下丘脑”时，都进行了错误的词界划分，A 划分为“下/丘脑/部位”，B 划分为“下丘/脑部位”。学生 A 对自己的划分并不表示怀疑，B 却表现得非常犹豫不决。

第二个句子中出现了“区域”，这对他们也是生词。A 的划分是“下丘脑区/域”，他的解释是汉语中有许多“××区”的名词词组，却似乎完全忘记了前面出现过一样的 3 个汉字；B 在这里继续保持了此前的划分，即“下丘/脑区域”，同时他再次表现出犹豫。

当读到第三个句子，“这部分”的出现解救了 B，他马上做出一个新划分“下丘脑/这部分”，继而回头更正了前面的划分，并随之想起了“部位”这个词的意义，这个

意外惊喜使他进一步肯定了自己的新划分。A 却仍然使用第一次的划分方式。

从两个学生的词界划分过程我们能够看出，B 始终在监控自己的阅读理解：他首先对自己的理解表示怀疑，不断地说“不知道”（评估）；而后他采取往下读的补救策略（行动）；最后他找到了解决问题的办法，并对此解决方案进行了检测。A 的阅读过程却几乎不存在监控，他只是一味地往下读，结果他始终无法完成正确的划分。

在教学中，当课文内出现类似上面例子这样的情况时，教师都应该把它们拿出来，进行讲解或要求学生进行讨论，使全体同学都能够逐渐建立理解监控意识和培养他们的监控能力。而且，教师应该尽早找出班里的 A 类同学，对他们进行“重点培养”。

（三）纠正不良阅读习惯

以下几个所谓的不良阅读习惯究其本质都是阅读者在理解失败（或担心失败）时采取的一种补救措施，是理解监控的方法。之所以成为“不良习惯”，是因为它们被过度使用了。

1. 依赖字典

一部分学生一遇到生词就翻字典，结果是根本无法完成连贯的阅读；另一部分学生有“追根究底”的习惯，即使自己猜测出词义，甚至老师口头讲解了，他们仍然对自己的理解持怀疑态度，需要通过字典的解释来加以确认。对于前者，一见到就要制止；对于后者，在不耽误课堂学习的情况下，可以允许，但一般要求他们课后再进行。

2. 朗读、默读和“指读”

好的阅读者的视幅总是比较大。在阅读汉语时，视幅的扩大还有一个如何正确划分词界和意群界线的问题。但即使是无法做到正确划分界线，大的视幅也有利于阅读理解。例如，阅读以下句子：“……必须要面对摔下山粉身碎骨的可能。即使是粉身碎骨……”。当学生遇到第一句时，往往会苦于无法正确划分“摔下山粉身碎骨”：是“摔/下山/粉身/碎骨”、“摔下/山粉/身碎骨”，还是……；但是，当学生看到“即使是”后面的那个“粉身碎骨”时，他们的难题就可以解决了。在这个例子中，大视幅阅读的学生显然能比逐字逐句读的学生更早地找到解决问题的窍门。

朗读、默读和“指读”就是 3 种严重限制视幅、影响阅读速度的不良阅读习惯。这 3 种阅读方法都拖慢了整体阅读速度。而好的阅读者应该只在遇到重点和难点时才放慢阅读速度。

出声朗读必须禁止，一般学生也都会听从教师的指导。但要纠正“指读”却不那么容易。对于刚从初级班上来的学生，可以容许他们在头几个星期保持这一习惯，但应告诉他们这是不良的阅读习惯，要求他们自我控制。随着班级的升高，教师可采取更严厉的措施，如不断的警告，没收学生的“指读”工具——通常是笔。默读是最难被察觉的，教师只能通过反复强调来提醒学生克服这个习惯。

3. 纠缠于难点

好的阅读者一般总是先快速地通篇阅读，理顺文章的脉络，再结合文章主要观点和理解题目，回到文章的重点部分，进行进一步的阅读。

可是，很多学生一遇到生词、复杂的语法或表达方式，往往就滞留在那里，来来回回地读。还有一个让学生停步不前的重要原因就是无法正确地划分出词界。换言之，他们常常找出一些“非词”，然后苦于无法理解这些“非词”的意义。无论是处于何种原因的纠缠，其结果都是在合理的时间内无法完成全篇阅读。更糟糕的是，这些部分常常跟文章的主旨和理解并没有太大的关系，又或者，这些问题能够通过下文给出的其他信息得到解决。

因此，教师在课堂上要不断地提醒学生：“别管这里，先往下读。”对理解监控能力的实验研究表明：继续读下去是所有补救措施中最为成熟、最为高级的一个策略（陈贤纯，1998）。

（四）不同的阅读方式与速度

教程中绝大多数的课文要求进行通读。所谓通读，就是要求学生通过阅读，既能抓住文章的中心意思，又能掌握比较重要的细节；既能明确文章的脉络，又能理解具体的描述；最后，对文体风格和作者的态度也有所了解。

另外，教程中还按照不同的阅读目标和阅读文本的种类，要求学生以不同的阅读策略进行阅读，这些阅读策略包括寻找特定细节信息的查读、浏览大意式的略读和为进一步阅读打前站的跳读。

《国际汉语教师标准》指出，教师的任务是“训练学习者根据不同的阅读目的，选择适当的阅读方法”，并控制阅读时间。

有关阅读速度，教学大纲都有明确的数据，但在实际操作中很难一概而论。作为教师，要灵活地把握喊停的时机。一般而言，中等以上的学生做完理解练习，中等的学生做了一部分理解练习，中下的学生阅读完或基本阅读完全文时，教师就可喊停，然后，检查学生的理解情况。

对于一些查读、跳读文章，可限定较短时间，或带领学生即时做阅读练习。

第四节　阅读课中的词汇教学

几乎所有研究者和教师都同意，词汇理解和积累是阅读课最重要的内容。一些针对学习者的调查也表明，通过阅读提高词汇量是学习者对阅读的最主要的期待（陈贤纯，1998）。因此，我们要特别注意词汇教学。

一、讲解词汇的方法

（一）几种讲解主题词的方法

通过讲解题目，把关键词写在黑板上，讲解或让学生推测其意义，同时建立有关词汇场。前面已经解释过讲解课文题目的重要性了。在这里，我提出几个具体的操作方法。

1. 讨论法

讨论法就是围绕课文的主要内容或相关内容，通过讨论，导入关键词或扩大学生的词汇量。例如，在阅读《购物天堂香港》前，先跟学生讨论“购物”和“天堂”两个词，引导学生说出“香港是买东西的最好地方”，然后再讨论，买东西的人又可以叫什么、为什么香港东西便宜等问题，引导出课文最重要的两个生词：消费者和关税。

2. 语境展示法

语境展示法就是通过上下文的意思来引导学生找出关键词的意义。例如《冒充土著人的澳大利亚白人》，可以创造一个语境：“以前外国人在中国买门票、飞机票、火车票都比中国人贵，有些日本人、韩国人就冒充中国人，买便宜的票。”这样，学生很容易就领会了“冒充”的意思。

3. 图画—实物法

顾名思义就是运用图画或实物来讲解生词。有些生词，尤其是名词很难说清楚，这时用这个方法不但快，而且生动明确。例如《印错的美元》，可以向同学借 100 元，然后用实物说明什么是“防伪线”、“水印”，什么情况叫做“颠倒”。又如《早期的自行车》，可以请一个同学在黑板上画一辆自行车，然后根据图画来说明“链条”、“脚踏板”、“前轮”、“后轮”、“充气轮胎”等生词。

4. 联想—引导法

这一方法是通过联想引导学生找出可能的关键词及其意义。例如《伦敦的出租汽车》，可以引导学生想想，关于出租汽车可能谈论什么，一般他们就会联想到日常生活中遇到的出租车问题，如“绕路”、“拒载”等，那么怎么办呢？他们又会联想到“投诉”、“处罚”等。这个方法不新鲜，许多关于词汇教学的论文中都提到过。但是，在阅读课教学中使用要注意适度，必须根据实际情况控制时间和联想范围。联想过度的话，一是无法完成教学任务；二是出现的新词汇过多，反而会使学生无所适从。

5. 综合法

上述几个方法还可以综合使用。例如《限制中学生发型》，可以使用语境展示法来解释“限制”：“开车有速度限制，每小时不能超过 60 公里”；可以用实物来解释“发型”，每个同学的发型都不一样；可以请学生发表对限制发型的意见，引出“统一”、

"规定"、"赞成" 等词汇。

（二）写出目标词

目标词有两类：一是对阅读理解十分重要的内容关键词，二是可能通过各种方式推测出来的生词。需要教师写出目标词的前提是，课文后列出的生词对于学生来说，通常只是有限的一小部分，而且学生对生词表的注意不如教师写在黑板上的词。

在开始阅读之前，教师应把目标词提前写在黑板上，提醒学生在阅读的同时要特别注意这些目标词，鼓励他们运用学过的技能进行词义猜测。

有关调查表明，学习者对目标词的注意有助于提高他们对词义的理解率（朱勇、崔华山，2003）。因此，提前把可以推测的词语列出来是很重要的一个步骤。阅读完成以后，教师应就词义提问学生，并根据情况追问他们如何推测出词义，使用了哪些线索或阅读技能。

写出目标词的另一个容易被忽视的好处是，帮助学生减轻了词语识别的负担。还是前面提到的"下丘脑"例子，如果教师把它作为目标词预先写出来，学生就不必在几个可能的划分之间浪费时间了，更不必为随之而产生的一系列监控措施而耗费时间和精力。

（三）难词、关键词通过上下文讲解

原则上，阅读课教师不讲解课文中的生词。但有些生词对于内容理解十分关键，或是对日常阅读很重要，这时，教师可以根据情况进行讲解。但要牢记一个原则：利用课文中的上下文，在语境中讲解词义。如课文中不能提供，教师可自己建立新语境。

总之，阅读课上讲解词汇讲究点到为止，不需要讲解词汇在文本之外的其他意义和用法。

二、词汇练习的方法

阅读课上的词汇练习有两个基本点一定要注意：一是讲理解，不讲运用；二是重实词，不重虚词。

刘颂浩（1999）把词汇练习归纳为 5 类，即辨认、联想、搭配、评价和总结。我们结合他的观点讲讲《教程》中使用的一些练习词汇的办法以及如何处理这些练习。

（一）猜词练习

《教程》、《阶梯》的阅读技能训练部分有大量的猜词练习，有通过字形猜词、语素猜词、句内词语互释、上下文猜词等。

除了特别容易的练习，一般可要求学生以两人或小组为单位做这些练习，这样做有3个好处：第一，学生一个人做练习，特别容易放弃，然后求助于字典；有同伴时，他们则倾向于先讨论。而我们知道，人的思维在讨论时特别活跃。第二，一般情况都是有一个学生已经知道或者更快理解了目标词的意义，他就会向同伴解释词义，在解释的过程中，他不但要利用课本上给出的线索，而且也要动用自己以往的知识储备，甚至要给出新的语境；同时，听讲的一方则必须集中注意力去听懂对方的解释。这样，这个讲解一理解的过程就强化了对目标词的认知。第三，学生在讨论的过程中会提出问题，便于教师发现问题。

在阅读训练中，如前所述，我们应先把需要学生猜测的词语写在黑板上，这就是一种辨认练习。在许多篇章的阅读理解题中，也有不少关于词汇的题目，需要学生在课文中辨认出目标词。

（二）词汇联想

阅读理解篇章中常常有一些有意思的词汇，可加以利用，促使学生进行词汇联想，扩大他们的词汇量。

例如《赤道雪峰——乞力马扎罗山》，可以利用“赤道”引出“南极”、“北极”，“南回归线”、“北回归线”，利用“山顶”引出“山脚”、“山腰”，等等。

同样，要注意联想适度。

（三）评价练习

评价练习也是一种讨论。如阅读了《悠闲就是快乐》，就可以请学生评价一下“悠闲”和“忙碌”的生活。

第五节　如何解决课堂气氛沉闷的问题

很多年轻教师反映，上阅读课最大的困难是单调，学生读，老师讲解，然后，学生又读，老师再讲解……周而复始，了无新意，缺乏高潮，教学双方都觉得很沉闷。

这个问题的起因主要有两个：一是跟精读、口语等课程不同，阅读在很大程度上是由单个学生独立完成的，学生与教师的互动很少，同学间的互动则为零；二是阅读基本上是一个输入的训练。根据《国际汉语教师标准》，教师的基本能力包括“了解阅读教学的不同环节，为阅读前、阅读中、阅读后设计相应的任务和活动”，作为阅读教师，把阅读课上得生动有趣的关键就是能够根据课程内容设置形式多样的阅读任务和课堂活动。

一、增加参与感，加强师—生、生—生互动

尽量增加一些成对或小组练习的机会，具体做法如前所述。

另外，还可以布置学生完成课后作业。要求他们选择自己喜欢的，难度、长短合适的文章，仿照课本处理生词，出阅读理解题，交给教师修改后复印。上课时，教师拿出10～15分钟作为“××同学时间”，把复印好的某同学选的文章发给大家，由那位同学当老师，主持这篇文章的阅读讲解。这个做法不但活跃了课堂气氛，又能帮助教师发现学生的兴趣点，还能促进学生的课外阅读。

二、增加信息输入量，结合文化知识学习

一般每次上课都要阅读大约4篇课文，这些课文的题材、体裁各异，常常能为教师提供很好的话题，尤其是一些关于热点问题、中国文化知识或涉及文化差异的课文，更给了教师很大的发挥余地。

国家汉办发布的《国际汉语教学通用课程大纲》（2008）的“中国文化题材和文化任务举例表”中，列举了教师在不同级别的教学中应该注意的题材、任务和跨文化思考问题，教师可将其作为设计课堂活动和讨论的主要依据之一。

学生对这类讨论往往非常感兴趣，教师要注意课堂控制。

三、增加输出机会

调查表明大部分学生并不认为阅读课就是“读”的课，他们认为，阅读课也应该“读讲结合”（徐霄鹰、张世涛，2001）。这个“讲”不但是老师讲解，也包含了学生的“讲”。换言之，如何在一门输入型的课程里加入适当的输出，是一个值得研究的课题。有几个行之有效的方法。《阶梯》就在此研究的基础上加入了“读后说”练习。

（一）不同答案的讨论

针对不同的理解问题，学生常常有不同的答案。这时，教师不应只是简单地说出谁对谁错，而是应该启发学生去思考，去争论，引导他们自己找出正确的答案。

（二）词汇讨论

每篇课文都会有一些词汇是可以用来讨论的。有些是跟内容有关的，如课文中出现了“海军”，那么还可能有“什么军”？有些是跟构词法有关的，如课文中出现了“现代化”、“舒适感”，那么还有“什么化”、“什么感”？

（三）内容讨论

有些课文能提供很好的讨论话题，例如《丈夫保存着前妻的信》。

要时刻保持警惕的是，不能让讨论变成了阅读课的主角。一般情况下，每次讨论最多也不应超过 5 分钟。

（四）充分利用教材

《教程》和《阶梯》都设计了多样化的课堂活动和讨论题目，教师应在备课时对活动规则、要求、讨论内容有充分的了解，上课时灵活自如地组织这些活动和讨论，使之始终围绕"阅读理解"或"阅读技能"这个中心进行。

四、合理安排阅读节奏

阅读语篇时，假如学生一节课都在阅读复杂而单调的科技论文，或是简单的无意义的广告、目录，他们觉得无聊是很自然的；又或者，8 点刚过、12 点快到的时候，让他们看一篇严肃的长文，学生无法集中精力也是很自然的。这里所说的"阅读节奏"，就是要避免类似的情况。

很多新教师容易犯的错误就是"唯课本是从"，阅读一就是阅读一，阅读二就是阅读二……这样是不对的。首先，教材编排肯定有不完善的地方；其次，统一的教材无法配合千变万化的具体情况。因此，必须通读全教材，然后适当安排每堂课读什么：不同的题材、体裁、长短、难度、对阅读策略要求不同的文章，都要有一个均衡全面的考虑，而不是拘泥于教材。如果有需要，完全可以看完第 5 页的文章就看第 20 页的文章。

第六节　报刊阅读课

根据《国际汉语能力标准》，阅读报刊属于"汉语书面理解力"的第五级。因此，报刊阅读课在对外汉语教学中一般在中级阶段后期才开设。报刊课的阅读材料通常是从实际生活中的报刊杂志中选录，基本上都是原文。另外，报刊阅读课的目的是培养学生阅读中文报刊杂志中的文章的技巧，了解这些文章的特点，提高理解文章所提供的信息的能力。也就是说，报刊阅读课在教学上主要是从句子到篇章的阶段，这一阶段在阅读技能的范畴上来看也属于阅读的中高级层次。

作为阅读课的一个分支，报刊阅读这门课程必须遵循本章前面讲述到的阅读课教学的基本规律；但是，作为一门单独开列的课程，它也有自身的特点。

一、报刊阅读课的教学特点

(一) 词汇特点

报刊阅读课所选用的语料大都来源于报纸的第一版或第二版的文章①，其语体大都是新闻体的议论文。这类文章为了在有限的空间里提供尽可能多的信息，往往把文章写得尽可能的简练，形成了所谓的新闻体。

新闻体的文章在词汇上大量采用书面词语，这些词语在日常生活的口语里一般不会出现。换句话说，学生在跟中国人交往时通常接触不到类似“当今、随之、称为、较之、不争、创汇、抉择、共识、急剧、滞后、不乏、日臻、逾”这样的词语。

此外，为了做到言简意赅，新闻体的文章中还不时出现古词语和成语。例如：

> ……社会上出现钢琴热，父母就不惜高价买回钢琴强迫孩子练。这难道不是出自爱心吗？可是因讨厌练钢琴砍掉手指头者有之，砸烂钢琴者有之，父母这种爱难道是明智的吗？

在这个句子里，其他部分学生都不难理解，但“……者有之，……者有之”这个古代汉语的句子格式对学生来说却是一个理解障碍。此外，学生在精读课程中学过的成语本来就不多，不少学了因为用得少也记不住，碰到像“忘恩负义、三足鼎立、未雨绸缪”之类含有厚重的中国文化含义的成语，往往不知所措。

报刊阅读课的材料中还经常涉及很多数字及表格，特别是数目比较大的数字；因为日常生活中用得少，学生常常找不到感觉。另外，百分率也是一个难点，到底是什么跟什么比而得出的比率，对于学生来说往往是相当困难的。

(二) 句子特点

在句子结构上，新闻体的文章往往采用结构或层次复杂的长句。例如：

> 近年来随着外国日用化学品公司大举进入中国市场，各类外国品牌或合资品牌的洗涤品、化妆用品以其高质量、高品位的优势在中国市场占据了半壁江山，被广大居民所认可，这其中广告的宣传作用是不可忽视的。

像这类未经改写的长句子常常使刚上这门课程的学生摸不着头脑。

(三) 句子和语段连接特点

新闻体文章中句子的各个语义部分之间往往采用连接词（link words）来衔接，以

---

① “报刊阅读”中的“报刊”一词，虽然在词典上解释为“报纸和杂志的总称”，其实从选用的材料来看通常只是报纸，杂志也只限于新闻类的杂志，如《瞭望》等。这门课的英语名称在很多学校里也只是 Newspaper Reading，而不是 Newspaper and Magazine Reading。

表达句子之间的各种逻辑关系，像介词“就”的用法几乎可以说是新闻体文章的“专利”。

但是，分句之间又未必就一定用连接词来表示其中的递进、目的、结果等逻辑关系，新闻也常用所谓的“意合法”来连接句子。这对于学生来说，是一个更大的挑战。

二、报刊阅读课的教学原则

我们必须针对报刊阅读课的特点来进行课程设计。

（一）词汇

首先，教师要把一些新闻体中常见的词语或表达法作为阅读目标词提取出来，把它们与表达同样意义的口语体或其他常见词语和表达法进行对比，略作讲解，引起学生的注意。随着新闻阅读量的提高，学生会不断地遇到这些词语，并且对它们习以为常。

其次，面对众多的书面词语和表达法，教师要时刻提醒学生关注那些对理解句子意义起关键作用的词语，特别是影响句子层次意义的词语。再以上面的长句为例：

> 近年来随着外国日用化学品公司大举进入中国市场，各类外国品牌或合资品牌的洗涤品、化妆用品以其高质量、高品位的优势在中国市场占据了半壁江山，被广大居民所认可，这其中广告的宣传作用是不可忽视的。

在这个长句里，“大举进入”和“占据了半壁江山”这两个在意义上相关联的书面表达法是理解句子前半段的内容——“外国日用化学品在中国很受欢迎”的关键词；句子中部出现的介词“以”和代词“其”以及最后一个分句中的“其中”，则可视为理解句子后半段内容——“受欢迎的原因”的标志词。

（二）句子

抓理解句子的关键词语，只是阅读理解的第一步。学生还必须懂得句子与句子之间连接的各种方式，充分认识到句子与句子组合的层次性。

新闻体的文章，为了准确传达信息，条理必须十分清晰，常常用各种连接词来表示各个语段的逻辑关系。因此，学生必须充分理解常用的连接词及其连接语段的方式，诸如“尽管、然而、由于、随着、为了、因而”等。要指出的是，不少连接词都是学生在初级或中级精读课程里学过的，但是，这些连接词往往是在比较短的语段中出现的，而且文体大都是记叙文。在新闻体的议论文中，这些连接词连接的语言片断不少都比较长，连接的不仅是一个句子的各种成分，而且连接不同的句子，乃至段落。学生对这种现象不习惯，常常顾头不顾尾，看到后面忘了前面。这都要靠多阅读多分析才能逐渐适应。

（三）篇章

对词语与句子有比较充分的理解只是阅读的基础。在报刊阅读课中，更重要的任务是促使学生提高阅读整篇文章、了解连贯的思想内容、掌握篇章主要内容的能力。有的教师认为，长句分析是报刊阅读课的难点；我们不否认这一点，但是，不能把这一难点看成报刊阅读课的重点。报刊阅读课的重点应该放在帮助学生学会分析篇章的内部结构，从而尽快了解全文的大意、概括与归纳出全文中心思想来。

实际上，新闻报道类文章的结构往往也是从概括到具体的。一般来说，报道的标题（主标题或副标题）点出主要事件，第一个自然段交代时间、地点、人物与主要事件，从第二个自然段开始才详细报道事件的具体细节。我们在开始讲授报刊阅读课，介绍新闻报道的一般格式的时候，就应要求学生习惯这种格式，习惯概括和归纳主要事件。

三、报刊阅读课的教学技巧

报刊阅读课跟一般阅读课有一个很大的不同，那就是报刊阅读课教材上的材料通常都是过时的，其编写目的是使学生通过阅读这些材料来掌握中文报刊语言的特点，提高其阅读中文报刊的能力；而在现实生活中，人们阅读报刊的目的却是为了及时获得最新的资讯。因此，报刊阅读课教师常常会面临学生感到教材、课程不但很难而且非常没意思的难题。

如何解决这个难题呢？除了本章前述的一些阅读教学技巧外，报刊阅读课的教学应该特别鼓励甚至严格要求学生进行课外阅读。通过课外阅读，学生们才能作为真正报刊阅读者进行阅读，并运用在课堂上学到的知识。本门课程最主要的教学技巧就在于教师如何把课外报刊阅读和课堂教学有机地结合起来。

（一）课外报刊阅读的选材

可以包括学生自由阅读、教师指定阅读两种。后者一般由教师或学生提出几个选题，在课堂上协商后决定；也可以由指定学生选出，再让全体同学一起阅读。总而言之，选读的应该是学生感兴趣的、想追踪的热点新闻。

（二）阅读任务安排

阅读形式上可以安排学生个人阅读、成对阅读、小组阅读。但是注意，一定要安排有关的阅读任务：从最简单的回答教师的问题，到较为复杂的复述、评价新闻或者专题讨论等。

（三）相关课堂活动

形式多样的、富有针对性并且符合学生水平的课堂活动不但可以帮助教师检查学生课外阅读情况，更可以促进学生课外阅读的积极性，从而达到通过阅读实践来提高阅读能力的目的。这里只举几个常见的课堂活动进行说明。

（1）“有报天天读”。一般来说，学生自由阅读的新闻都是比较短小的，教师每次上课可安排一点时间，全班同学轮流充当主持人讲述或点评其阅读的新闻。

（2）“新闻综述”及“新闻发布会”。当今新闻资讯发达，针对同一个热点新闻，传统报刊和网络上都往往会有许多不同的版本以及提供丰富的背景资料和相关信息。可以安排学生以小组为单位进行全面的阅读、汇总，并在课堂上进行“新闻综述”；也可以请这组学生作为“新闻发言人”，回答教师及其他学生针对新闻提出的问题。

（3）“班级文摘报”。学生以小组为单位，轮流负责一期“新闻文摘报”，完成后复印或电邮给其他学生阅读。还可由全班选举出最佳“文摘报”。

（4）“编前会议”。全班学生分成“国际新闻”、“国内新闻”、“体育”、“娱乐”、“科技”、“经济金融”等不同组事先进行准备，在课堂上分别报告其负责专题的最新消息。最后由全体学生决定哪些新闻可以进入头版，哪条新闻可作为头条。

（5）看报纸，读文化。有条件的话，可以请不同国家的学生把他们国家最重要的报纸的电子版带来（注意，应该是同一天的报纸）并进行简要介绍，全班一起看看这些报纸版面的安排、版式的设计有什么不同，反映出什么样的文化差异。

（6）“同一个新闻？”。针对一些世界性的热点新闻，教师可安排学生阅读中国报纸的报导，然后请不同国家的学生讲讲他们国家的报纸在报导和评价同一新闻时提供了什么不同的事实、有什么不同的角度、表现出什么不同的倾向性等。同样，教师也可选择国内不同类型的报纸对同一新闻的报导，引导学生分析其中的不同。

只要教师开动脑筋，就可以设计出许多生动活泼、促进学习的课堂活动。但一定要注意，教师必须在活动前给予学生足够的指导、提示，引导他们完成各种任务，特别是提醒他们注意并运用在课堂阅读中获得的词汇、句法和篇章知识。

思考与练习

1. 在阅读理解中，图式如何产生推论？
2. 本章举了哪几个例子来说明阅读技能训练同时也是语言知识的操练？
3. “培养良好的阅读习惯”包括哪几个方面，请简要说明一下。
4. 下面是一篇报刊新闻，如果你是报刊阅读课的教师，在学生开始阅读前，你将会提

醒学生关注哪些新闻语体中常见的词语或表达法？还有哪些对理解句子的意义起关键作用的词语？

记者11日从交通运输部获悉，春运首日全国交通运输系统春运工作进展平稳。预计全国完成道路客运量5405万人次，比去年同期增长3%。共投入大中型营运客车76万余辆，发送班次200余万个。全国主要省份水路客运量预计完成69.5万人次，同比增长5%。

据介绍，当前春运客流主要以学生流和民工流为主，长途客流主要从沿海经济发达地区流向中西部地区。为方便旅客购票，大型汽车客运站已实行了计算机售票，部分省份开通了联网售票，各地汽车客运站秩序井然。

5. 下面是一篇阅读课文，请围绕这篇课文设计一个词汇练习和一个课堂讨论活动。

英国伯明翰大学文化研究博士刘娜曾把不同美剧的粉丝做了阶层上的区分。美剧迷大体可分为三类：第一类是以喜看《老友记》等经典美剧为代表，这类美剧迷的数量众多，阶层复杂，基本涵盖了整个都市白领阶层；第二类是以喜看《越狱》、《24》等剧为代表，他们当中男性明显多于女性，职业上大都集中于学生和职员；第三类是以喜爱《人人都爱雷蒙德》等剧为代表，这类粉丝一般具有更出色的英文能力和教育背景，因此更能欣赏这类剧中的文化意味和幽默卖点。

美剧作为一种时尚潮流，一种美国文化代表，它捕获更多的是中国的高学历人群。而作为未来中国的精英，他们的思考方式、文化品位无疑会对中国的未来产生巨大影响。于是近来有中国学者发出感叹：美剧何止是一种娱乐方式？

本章参考文献

[1] 陈贤纯．外语阅读教学与心理学［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1998

[2] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007

[3] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教学通用课程大纲［M］．北京：外语教学与研究出版社，2008

[4] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语能力标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007

[5] 金立鑫．阅读教学的层次、目标和方法［M］//周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究．北京：北京大学出版社，2005

[6] 刘颂浩．阅读课上的词汇训练［J］．世界汉语教学，1999（4）

[7] 刘颂浩．汉语学习者阅读过程中理解监控行为考察［M］//周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究．北京：北京大学出版社，2005

[8] 王钟华．对外汉语教学初级阶段课程规范［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999

[9] 徐霄鹰、张世涛．留学生对阅读教材的反应与要求——留学生阅读调查分析［M］//周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究．北京：北京大学出版社，2005
[10] 徐霄鹰，等．中级汉语阅读教程（修订版）［M］．北京：北京大学出版社，2009
[11] 徐霄鹰，张世涛等．阶梯汉语中级阅读［M］．北京：华语教学出版社，2004
[12] 杨小虎，张文鹏．元认知与中国大学生英语阅读理解相关研究［J］．外语教学与研究，2002 (2)
[13] 朱勇，崔华山．汉语阅读中的伴随性词汇学习再探［M］// 周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究．北京：北京大学出版社，2005
[14] 周小兵，宋永波．对外汉语阅读研究［M］．北京：北京大学出版社，2005
[15] 周小兵．汉语阅读教学的理论与实践［M］．北京：北京大学出版社，2007

附录

教案设计

一、内容

《中级汉语阅读教程（修订版）》（北京大学出版社）第十六课。

二、课时

2 个课时，80～100 分钟。

三、教学目的

1. 练习阅读技能之"通过上下文推测生词"；

2. 通读 3 篇，查读 2 篇（可根据授课时间长短灵活调整阅读篇章数量）。

四、环节

（一）通读环节，阅读 4《比尔先生》（10 分钟）

1. 提问导入：你们在中国有没有因为语言问题闹过笑话？

2. 如果学生水平不高，只完成理解练习题就可以了；如果学生水平高，可请两位同学分别讲讲文中的 4 个小笑话。

说明：阅读 4 文字很简单，内容也有趣，刚开始上课，学生陆续到来，情绪未安定，用简单的阅读任务来进行过渡。

（二）技能训练环节（30 分钟）

1. 热身活动（5 分钟）。

2. 提问导入，为什么大家能完成热身活动里的任务呢？——上下文。

3. 讲解（3 分钟）。

（1）板书（不同颜色笔，其中关键词用红色笔书写）：

"他刚才吃了两块萨其马。"

"那个电影糟透了，很多人没看完就走了。"

"我们应该平等地看待妇女，而不应该歧视她们"

（2）点出每句中划线部分的联系，引导学生说出红色词语的意思。

4. 练习（20 分钟）：

练习1、2一起做（2分钟），练习3、4一起做（3分钟），练习5、6一起做（5分钟）。

总结：请学生将3个部分练习和黑板上的例句联系起来。

练习7（10分钟）。

第一步，要求学生分组完成，提出比赛建议："看哪个小组完成得最快，最好。"

第二步，当第一个小组示意完成时，可告知全班。待有一半以上小组完成时，可喊停。请各小组报出答案，评价他们的答案是否合适。最后请大家评议哪个小组完成得最好。

（三）查读练习及课堂活动：阅读1和阅读2

1. 阅读1《可食餐具》。

课堂活动（10分钟）：教师准备五六张中西餐具的图片（或其他类型的餐具），请5位同学依次到讲台前，看图片后，用语言描述该餐具的外观、用途等，其他同学猜出餐具的名字。然后大家将这些餐具分类。说明分类理由。导入《可食餐具》。

查读（3分钟）：全体一起做查读。提问课文前的填空题，要求学生随问随查找，教师点名回答。

2. 阅读2《扇子语》。

课堂活动及查读（10分钟）。

提问导入：猜猜什么是扇子语？

教师准备1把折扇，请全班同学选一位男同学来做模特儿。教师说出妇女想要表达的意思，请学生查找出相应的扇子语是什么，然后用自己的话指导模特儿如何使用扇子表达出该意义。如：

> 教师：用扇子语怎么表达"你喜欢我吗？"
>
> 学生查读，在课文中找到"打开扇子，把脸的下半部遮起来"一句。
>
> 学生指导模特儿："你把扇子打开，放在脸前面，下一点。对了。"

（四）通读练习，阅读4和阅读5

1. 阅读4《饮食应少肉多鱼》（10～15分钟）。

（1）请学生用自己的话说出题目。

（2）板书需要学生注意的目标词：

巨型，体积，纠正

（3）评价课文：不太难，但要注意第三段的科技专名。

（4）开始阅读并完成阅读理解题目。

（5）请学生说说目标词的意思，并引导他们说出是怎么知道的。说明：注意强调推测词语意义的技能。

（6）请学生说出第三段的科技专名，并引导他们说出是怎么找出来的。

2. 阅读5《囚爱》（15～20分钟）。

（1）在黑板上写出"囚"和"自由"，引导学生利用汉字字形分析"囚"的字义。

（2）评价课文：文字不难也不容易，但要理解含义还是比较难的，注意第五段和最后一段。

（3）开始阅读，并要求学生把带"囚"的词语都划出来。

（4）请读得快的学生把带"囚"的词写到黑板上。

囚犯，囚禁，囚爱

（5）完成理解题1，引导学生通过语素和上下文解释"囚犯"和"囚禁"。说明：注意强调推测

词语意义的技能。

（6）完成理解题 2。

（7）课堂讨论：什么是“囚爱”——责任、良心和自由的关系。

说明：以上两个查读和通读，根据课时长短的不同，学生水平的高低，可有以下几种组合：

组合 1：阅读 1——阅读 3——阅读 5——阅读 3；

组合 2：阅读 1——阅读 3——阅读 5；

组合 3：阅读 3——阅读 5——阅读 2；

组合 4：阅读 5——阅读 2。

第十六章　写作课教学

第一节　对写作教学的认识

一、写作教学的“难”

在对外汉语教学中，写作课是公认的比较难上的一门课。写作课难上是由以下几方面的原因造成的。

（一）写作技能本身的特点

在听、说、读、写4种语言技能中，听、读属于语言的输入，说、写属于语言的输出。根据语言学习和教学的规律，输入在先，输出在后。只有在大量输入的刺激后，才有可能输出。因此，一般来说，输出性的说和写分别要比输入性的听和读难。

说和写相比，写更难。这里有3个原因：

第一，说是使用有声语言系统（口语），写是使用文字系统（书面语）。对正常人来说，使用书面语要经过正规学习，比使用口语难。

第二，汉语的文字系统跟绝大多数语言不同，不是拼音文字，跟口语的声音联系不密切，学习和使用起来更难。

第三，写在交流过程中只能通过语言转化成文字进行表达，输入者只能阅读文字来获得信息。说除了可以直接用有声语言进行交流外，还可以借助语言之外的其他方式进行补充、修正，如表情、手势，动作等。

写作对语言运用的要求更高。在听、说、读、写4项交际技能中，它是难度最大的。它综合了字、词、句法、篇章等方方面面的知识，是语言综合运用能力的一种表现。因此，写作课的教学通常安排在学习者具有一定水平的听、说、读的能力之后进行。

写作既然是语言综合运用的反映，语言的学习又具有延续性，学生在初级阶段习得语言的各种状况自然会在写作中得到集中的表现。好的先不说，光是字、词、句等方面的错误五花八门，再加上写作方面的偏误，就会令写作教学有一种无从入手的感觉。

（二）片面的写作观念

说起写作，人们很容易就会想到一篇完整的文章，甚至与散文、小说联系起来，对写作抱有很高的期望值。教师可能会认为，如果不把如何写好一篇文章的所有知识都教给学生，学生就写不出一篇好文章。其实，对留学生而言，用汉语写作将面临词汇、语法、汉语思维、文化差异等诸多问题，一下子输入众多的知识根本没法消化。一下子就要写出一篇文章，会出现不知从何下手或者有千言万语却不知从何说起的情况。

汉语作为第二语言的教学，“写作”的含义有别于母语为汉语的人，它是指在实际运用中“写”的能力。“写”包括填写表格、记录一个地址、写一句祝福语、描述所在位置、介绍个人情况、叙述一个故事、写一篇说明文等。可见，“写”可以是一个字、一个词、一个短语，或者一句话，也可以是一个语段，当然，也有我们平常意义上的文章。

《国际汉语能力标准》将汉语书面表达能力分为五级，五级为最高级。其中一级能力描述为：

> 能书写社交场合中的简单用语，如贺卡上的问候语、信封上的地址等，书写基本正确；能抄写、记录时间、姓名、数字或价钱；能用简单的字词填写与个人信息最相关的表格。

五级能力的描述为：

> 能撰写一般场合或一定工作范围内的应用文或普通工作文件，格式正确，语言表达清楚、通顺；能对听到或读到的材料进行总结，有条理地写出说明、摘要或简要报告；能够撰写一般性文章，就具体或一般性抽象话题进行描述、阐释或说明，用词恰当，表达通顺。能正确反映客观情况，表达自己的观点。

可见，五级的写作能力才符合我们一般的写作观念。从一级上升到五级，有一个漫长的过程。如果没有对国际汉语教学中“写”的正确理解，将“写作”等同于写文章，会出现误解，就会把对汉语作为外语教学跟汉语母语教学混为一谈；教师就可能在课堂上把文章的结构、修辞等讲得滔滔不绝，学生却听得云里雾里，到做作业的时候，无从下笔。往往教师付出很多，但收效甚微。

（三）写作活动的独特性

写作是一种独立的个体思维的活动，写作除了和语言能力相关外，还和其他很多因素相关，如思维能力、观察力、感悟能力、文化背景、个人兴趣、实用性等。所以，我们常常会发现即便用母语写作，没有语言障碍，写作也只是少数人所擅长的。

写作的文体是多种多样的。秘书擅长写发言稿、总结，教师擅长写教案、论文，作家擅长写小说，这都和他们的职业相关，也和实用性、重复性相关。汉语作为第二语言

的写作更是如此。如果缺乏实用性，一方面，会缺乏实际操作的重复性练习；另一方面，学生会缺乏兴趣。但是，写作教学的实用性不可能针对某一个学生的具体需求，而是按照留学生实际需求的大致发展过程设置的。因此，会出现某些学生对某个写作话题有需求、有兴趣，另一些学生则相反。写作教学难以面面俱到。

教师在写作教学中常常会遇到这样的情况：语言表达能力不错的学生写作时却总是无话可写，或者只能写一个小片段。这就不仅仅是语言能力的问题，而是学生的观察力不够敏锐，或者是对某一方面资料收集不足的问题。

写自己熟悉的内容比较容易。通常老师也会选择和留学生相关的写作话题，如介绍有关自己国家的风土人情等的内容。但是，如果学生平时就缺乏对自己国家文化、习俗等的了解，再加上语言转换的困难，那么就很可能语不成篇。这样一来，教师就不容易寻找到真正影响学生写作的因素，教学效果不容易得到直接的反映。

（四）写作教学与研究的滞后

教材是课堂教学的基础和主要依据，拥有一部好的教材，课堂教学等于成功了一半。但是由于写作课作为一门独立的课型起步较晚，现有的写作教材种类不多，因此教材的选择受到一定的限制。

另外，写作教学的标志是篇章教学，篇章问题的研究成果对写作教学具有指导意义。关于篇章有许多可以研究的问题，如：指代、承接与转折，篇章发展的模式，标志词的出现与使用，不同文体承接与转折的方式，等等。但这些问题的研究正在兴起，所以可直接利用的成果不多。

目前，写作教材正在探索如何在内容上更系统化和规范化——包含文体、写作技能和语言运用等内容，在编排上如何体现渐进性和层次性，如何协调语言运用和表达形式训练的关系，学生语言水平和训练项目交际性的关系，以及教材的限定性和教学的针对性的关系等问题。总之，写作教学处于摸索状态。

二、写作教学的重要性

从近十几年的发展来看，对外汉语教学中的写作教学已从附带课型转变为独立的课型，表明写作教学的重要性已经日益为人们所重视。下面从几方面讨论写作的重要性。

（一）促进其他语言技能的发展

写是更为复杂的语言输出形式，是以听、说、读为基础的。因此，写作技能的提高有利于站在更高一个层面促进其他 3 种技能的发展。例如，写作技能的提高可以促进口头表达更完整；同样，写作技能的提高有利于更好地掌握词语、理解文章的结构，从而

推进阅读理解。从某种意义上说，写作技能的发展可以使学生的语言水平得到全面的提高。

（二）满足较高层次汉语交流的需要

随着中国经济的持续发展，汉语交流的层次越来越高。很多人学习汉语不仅仅是为了能听说汉语，而是希望从事使用汉语的各种工作，甚至在中国谋求职业；也有的是为了用汉语攻读学位。对他们来说，用书面语进行表达是必需的。因此，如何培养学生运用汉语的书面形式表情达意，进行有效的交际，已成为对外汉语写作课的迫切任务。

（三）推动语言研究尤其是篇章研究的发展

第二语言的写作因为存在语言转化的问题，会出现很多用第一语言写作不会出现的问题，问题的出现就会带动研究的深入。例如，一个句子的结构是正确的，但是这个句子放在一定的语境中就不妥当，这就会促进句型教学中语义和语用的关注。再如，第二语言写作中突出的指代不明确，句与句之间或段与段之间衔接不当等问题，会推动汉语篇章研究的进一步发展。

第二节　写作教学原则

《国际汉语教师标准》提出写作教学的 5 条基本原则是：

（1）注重写作知识的教学与写作实践相结合；

（2）注重写作教学与其他技能教学相结合，强调写作教学与阅读教学之间的密切联系；

（3）注重对写作过程中各环节的具体指导；

（4）注重采用教师评语、学生反馈和师生面谈等形式对学习者进行指导；

（5）注重写作教学的实用性和应用性。

下面结合这 5 个原则，分别论述写作教学的原则。

一、实用性原则

教学要满足留学生的实际写作需求，要重视各种应用文体的写作练习。

不论学生出于怎样的动机来学习汉语，他们的目的都是为了能使用汉语，“学以致用”在第二语言教学中尤为明显。写作教学是否具有实用性是写作教学成败的关键。学生之所以来上写作课，是想学到其他课上学不到的有关写作方面的知识，解决其他课型没有解决的问题：一方面是学习篇章写作知识、写作技能，另一方面通过文字的输出

训练解决语言运用中的实际问题。因此，要注重词语、句式的语义解释和语用规律的归纳。

例如，记叙文的写作，在表达时间、事情发展的顺序时，通常使用“有一天，第二天，第三天”、“后来，从此以后”等词语来表达；说明文的写作，反映某一事物发展过程的顺序，常常用“首先，其次，再次，然后，最后”等词语表达。让留学生清楚地了解上述两种文体篇章的连接方式、表达方式是有区别的。

写作往往要解决“为何写，写什么，怎么写”等问题，写作的交际作用不如其他技能直接、应用频率高，因此更应该在教学中让学生体会写作的实用性、交际价值。应用文体的写作训练能较好、较直接地体现写作的交际使用价值，因此要加强应用文体的写作训练。

有交际价值的写作容易使学生产生兴趣，而且应用文的写作相比于其他文体的写作，非语言技能因素的影响小一些，比较适宜中级汉语水平的学生练习。

应用文的种类可以根据学生的实际需要教授，不仅是当前的需要，如请假条、留言条、家信等，而且要顾及留学生未来的可能需要，如投诉信、求职信、实验报告、新闻消息等。

二、联系性原则

写作教学要注重与语言其他技能的联系，尤其是口语和阅读的关系。

从语言的技能上来说，口语和写作都属于输出技能；但就难度而言，写作比口语难，习得的顺序一般是先口语，后写作。为了减少写作的难度，我们通常在课堂上通过口语的练习，形成写作的雏形。俗话说：熟读唐诗三百首，不会做诗也会吟。说得多，说得好，写自然不会差。可见，先口头表达，再笔头表达，是输出训练的两个相连的部分。从前者过渡到后者，是写作教学的一个途径。

写作和阅读的关系也很密切。从写的需求来说，只有获取了具体信息，才可以使写的交际活动继续下去。例如，接一个电话，只有听清楚来电的信息，才能记录清楚信息，之后写留言条；填表格的时候，只有明确填表的要求，才能填写相关的信息。否则，写的交际活动会中断或无效。

从写的能力的培养来说，只有在阅读范文之后，才能模仿写作。因此，对范文的理解和掌握是之后模仿写作的前提。只有看得多了，才可以上升到写。看是输入，写是输出，先输入后输出。

任何语言都是由词语构成的。一定的词汇量是写作的基础，丰富的词汇量是写作的保障。从课堂上学到的词汇是有限的，而实际的写作常常需要使用超出课本的词语，通过阅读可以扩展词汇，为写作服务。因此，写作教学应该强调阅读的重要性。

三、渐进性原则

教学时要切分教学点，考虑留学生接受知识、培养能力的可能性。写的技能可以根据文体的需求，从字词到短语到句子再到段落和篇章。

例如，应用文的写作就可以分阶段地完成。

最开始让学生学会填写姓名、性别、国籍、职业、时间和地址。这几项几乎是所有表格都需要填写的内容。掌握了这些字、词、短语的表达，解决了学生最初的交际需求，也达到了《国际汉语能力标准》中规定的汉语书面表达能力一级。

接着，让学生学会填写或抄写自己的相关信息。例如，在哪个大学学习，学习什么专业，汉语的学习成绩怎么样。这时学生可以应对报名表之类的表格填写，达到了汉语书面表达能力二级。

然后，让学生学会简单地介绍自己的个人情况。例如，和家人有关的事情、自己来中国学习汉语的计划等。这样学生可以完成请假条、换班申请等短小应用文的写作，达到汉语书面表达能力三级。

之后，让学生学会语段的表达。例如，复述一件事情、描述一幅图画等。学生就可以完成写信等日常交际活动，达到汉语书面表达能力四级。

最后，让学生学会完整地陈述一件事情。例如，陈述一件事情的现状和计划。通过上述训练的积累，学生可以完成诸如奖学金的申请等应用文的写作，达到汉语书面表达能力五级。

叙述性文体的教学也可以切分。篇章由词语、句子、语段组成，我们可以把完成一个交际活动看做完成了一个小篇章，把一个语段看成一篇小文章。引导学生学习范文时，可以根据需要只学习某一句或其中的一两段，练习写作时先写短语、句子、语段，再把语段扩展成一篇文章。

例如，教学生写游记，也可以对照《国际汉语能力标准》中的汉语书面表达能力等级进行分级、分段的教学：

一级能力：能认读范文中的时间和游玩的地点，将时间、地点抄写正确，能写出自己某日游玩的时间、地点即可。

二级能力：挑选范文中游玩时所见所闻所到过的地方的句子，进行抄写，后模仿写作，能写出自己游玩时看见了什么，去过哪些地方，做过什么等语句就可以。

三级能力：能按顺序或还原顺序，描述范文游玩活动的全过程，后模仿写作，用流水账式的方式记录自己游玩的全过程。

四级能力：学习语段的写作。例如，可以挑范文中有关景色描写的段落，让学生学习，之后练习描写游玩地的某一处风景。或只让学生重点学习范文中不同风景点是通过什么路径游览的，即地点变换情况下的段落连接（处所词），之后让学生练习描写游玩

某地或从山脚爬上山顶所经过的路线。

五级能力：完成游记的篇章写作。让学生再次通读范文全文，讲解游记的整体写作方法及注意事项，接着让学生写一篇游记。因为游记中的两个重点——风景的描写和用处所词语连接不同的景点，都分别练习过，这时学生就不会觉得写一篇游记很难。

把完整的写作分解成一个个小的写作过程，逐步消解篇章写作的难度，符合学生习得的规律。

四、互动性原则

注重师生之间的信息交流，使静态的写作活动动态化。虽然写作是一种相对静态的个体思维活动，但是作为技能的培养，作为一种教学活动，要使之动态化，这样才有利于学生写作能力的快速提高。互动可以是老师和学生之间，也可以是学生和学生之间。

师生之间的互动可以体现在写作之前和写作之后的信息交流和反馈上。写作之前，教师应该对学生写作中可能出现的困难或偏误有预测，加以引导和化解，减轻学生学写作时的负担；写作之后，教师应该对学生的作文进行有效的讲评或批改。讲评或批改的形式可以多种多样，如：朗读学生的优秀习作，激发学生的写作兴趣；集中讲评大多数学生存在的偏误；在学生作文的错、漏处做记号，让学生重新修改，之后再针对依然存在的错误，跟学生面谈等，使学生在教师的反馈意见中有所收获。师生之间的互动还可以体现在共同完成写作的任务，如老师写一个开头，学生续写，或者反过来。

学生和学生之间的互动，可以以小组的形式完成某一个学习任务，如完成一个调查任务；也可以学生之间互评作文，在评改中取长补短。

五、操作性原则

注重学生及时操练语言知识，教学遵守讲练结合的原则。

在课堂上写，还是在课后写？这是一个有争议的问题。有的人认为写作需要相对较长的一段时间思考，在课堂上写不出好作文；有的人认为学生在课堂上不写，课后更不会写。

我们的观点是：任何一种语言技能都需经过反复的练习才能真正掌握。写是一种难度较高的技能，更需要及时、不断、反复地练习。本着讲练结合的原则，在课堂上应该练习写作，但是课堂上的写作训练要注意 4 个问题：

（1）写的内容要具体或者有直观性，不要让学生在决定写什么的问题上浪费时间。

（2）写的时间不宜太长，我们认为一次写作的时间以半小时左右为宜。写作课的教学一般每周 2 个课时，花一节课的时间写作，学生会觉得写作课没意思，回家也可以写。

（3）堂上写作应该及时讲评。及时的讲评可以激发学生写的兴趣，因为写作不仅

仅是输出，也希望得到反馈信息的输入。

（4）堂上写作最好和课后写作有联系，例如堂上写作是课后写作的一部分，学生会觉得课堂上的练习很有用。

例如，教学生写微型调查。

首先，引导学生注意这课的语言点："在文章中引述别人的意见来说明道理的两种表达方式——直接引述和间接引述"。接着就这个语言点进行口头练习：让学生谈谈为什么来中国学习汉语，你觉得北京的交通怎么样，你觉得留学生食堂的饭菜怎么样。一个学生说完他的观点，请另一个学生转述前面学生说的内容。

然后，指导学生阅读范文全文，了解文章结构的特点，布置课后作文——写一个微型调查。提示学生可以把口头练习中印象最深刻的一个观点写下来，注意观点明确，语句通顺。

最后，检查学生的书面练习并进行讲评。

这样，通过口头和笔头的练习，学生对直接引述和间接引述某人的技巧就比较清楚，课堂的练习为微型调查的写作积累了素材，课后写起来就不太难了。

吕必松（1996）指出，"对外汉语教学中现在似乎存在着这样的现象：在初级阶段，学生在课堂上操练的机会还比较多，而到了中、高级阶段，操练的机会就越来越少。这是不正常的。"操作性原则就是讲求语言的实践，把更多的时间交给学生练习。

第三节　课堂教学的方法

写前指导、写作训练、作文讲评构成写作课堂教学的 3 个主要环节，下面就这 3 个环节谈谈相应的教学方法。

一、写前指导

写前指导包括语言知识的指导和范文的导读，主要目的是通过指导激活学生已有的语言知识的储存，注意新旧知识的联系，让学生理解怎样运用语言知识进行写作，为动笔练习做准备。

（一）提问式

例如，教按照时间顺序记事的记叙文，要复习时间词的使用，可以以提问的方式导入对时间词的讲解。

问学生：今天你几点起床？起床后你干了什么？

学生会有不同的回答，但是共同的是都涉及一连串的动作，会发现学生的困难在于

不会用时间词表示时间的推移、转换，或者只用一个时间词进行表达。于是，给学生提示一些时间词："然后，以后，随后，于是，接下来"等。让学生再把说过的语段说一遍，可以明显发现加上时间词以后，动作有先后连续性，语义更明确。接着说明时间词有连接作用，讲解不同时间词的表达和用法或引导学生阅读范文，并注意时间词在范文中的运用。

用提问的方法一般不会让学生对已知知识的重复感到枯燥。

（二）对比式

例如，教怎样写简历，可以先展示一份英文（或学习者母语）的简历，让学生讲解英文简历的特点，然后展示这份简历的汉语版，比较两份简历格式、顺序、内容等各方面的异同，最后着重指出汉语简历写作的注意事项。

一般应用文的写作用对比法教授，容易提起学生的兴趣。

（三）例证式

例如，教叙议结合的小议论文（先写一件事情，然后对这件事情发表看法、感叹），可以选取两三篇结构相同的短文给学生阅读，然后让学生总结文章的结构特点或表现手法的特点。

一般讲解文章的结构或表现手法等特点时，用例证的方法较直观，学生容易理解，但例文的选择很重要，不能太难。

（四）引导式

例如，教学生掌握篇章中代词的使用，可以采用以下步骤：

1. 展示正确单句

a）我叫赖军义。

b）我是印度尼西亚人。

c）我在中山大学汉语中心学习汉语。

d）我来广州一年多了，是去年二月来的。

2. 让学生连句成段

有的学生可能会出现类似的语段：

我叫赖军义，我是印度尼西亚人，我在中山大学汉语中心学习汉语，我来广州一年多了，是去年二月来的。

3. 让学生找出毛病

大部分学习者会发现毛病所在——"我"太多了。

4. **解释语篇规则**

在若干个单句构成的语段中，单句主语都是同一个人称代词，而且表达的意思比较统一时，后面单句的主语常常省略；当表达新的一层意思的时候，第一个小句的主语趋向于复现这个代词。该语段的正确表达是：

我叫赖军义，是印度尼西亚人，在中山大学汉语中心学习汉语。我来广州一年多了，是去年二月来的。

一般讲解语篇、语用知识，引导的方法便于学生感悟、接受新知识。

5. **接续练习**

给出几组单句，让学生进行频繁的练习，以巩固刚学到的知识，形成语感。

二、写作练习

写作练习指学生的笔头练习，主要目的是通过各种方式的写作实践，不断纠正语言运用中出现的错误，提高用汉语进行书面表达的能力。

（一）听后写

老师或某一个学生讲或者读一段话或一篇短文，之后让学生把听到的内容写出来。

这样学生不用考虑“写什么”，只要把听到的内容写下来就行。之后，学生可以对照听的内容（文字稿），检查自己写的情况。注意听的内容不宜过长，尽量不出现新的词汇和语法。

（二）说后写

先练习说，说完以后，把说过的话写下来。说话过程的语音语调可以不做要求，因为说是为写服务的。

开始练习“说后写”可以说得比较简单。接着提出更高的标准，要求说相对完整的语段，或者表达一个观点。像议论文的写作，论点一开始可能不是特别明确，论据可能不是特别充分，思路可能不是特别清晰，这都没有关系。通过自己说、同学的提问、相互的讨论，会使论点变得明确，论据充分，思路清楚。说清楚了，再写下来。

这种先说后写的方式能有效地缓解学生害怕写作的紧张情绪，说得越多，讨论得越充分，最后写就越容易。而在说的过程中有语病，可以先纠正。在初步写的过程中有错漏，可以及时补正。

（三）看后写

借助于一些形象化的材料进行写作练习。这些材料可以是照片、地图、数据表、漫画、画报，也可以是电视小品、电影、各种表演等。

（四）读后写

通过阅读，参照范文的格式和结构，进行模仿写作。像应用文以及各种文体的写作。还可以看一些比较长的记叙文、小说等，写读后感；看一些论说性文体，做笔记、摘记；等等。

（五）续写

给学生文章的开头，让学生接着写。续写可以以全体学生参与的方式进行，即一个人写一句地续写；也可以分组进行续写；还可以以个体的方式进行，即各人写各人的。

（六）实践后写

组织学生参加各种活动，如长短途的旅游，参观企业、学校、养老院、农村等，跟大中小学的学生联欢等，之后写有关活动的情况。

三、作文讲评

作文讲评就是对学生作文中出现的各种问题进行分析、讲解。主要目的是通过信息的反馈，使学生书面语的表达更加规范。

（一）肯定式

在作文讲评中肯定、表扬学生作文中用得好的词语，表达得体的句子，或通篇语句通顺的作文，或立意新颖的作文。教学实践证明，肯定和表扬可以激发学生写作的热情，提高学生写作的兴趣。因此，这是每一次作文讲评不可缺少的方式。可以采取老师在黑板上板书作文中用得好的词语、句子，或请学生朗读写得好的语段或全文，或将写得好的句子、语段或作文印发给学生等方法对学生进行鼓励。

（二）归类式

对学生作文中的偏误进行归类讲评。因为写作是个体性行为，每个学生作文出现的偏误都不一样，归类讲评可以更有针对性地解决大部分学生存在的问题。归类可以依据学习者母语划分，如以英语为母语的学生的问题、韩国或者日本学生存在的问题。也可以把学习者写作时出现较多的问题、偏误进行归类，然后进行讲解。

为了让学生更容易发现写作中的某些问题、偏误，需要对某些或某个问题、偏误进行凸显性处理，而不是照搬学生原文。一般来说，教师可以对学生作文进行有目的的修改——改正次要、零散的错误，只保留准备讲解的主要偏误，如前文所述滥用“我”的问题，便于教学示范及讲解，也便于学生点滴吸收，综合运用。如果展示原文，问题

太多，学生抓不住重点，学习效果不好。

（三）类比式

将主题相近的作文进行比较、分析。比较的作文可以是留学生和留学生作文的比较，也可以是留学生和中国人作文的比较。由于主题相近，类比更容易让学生发现自己作文的不足之处。

（四）讨论式

教师挑选一篇有代表性的学生作文，印发给学生，让学生讨论该作文好在哪里，不足在哪里，应该如何修改。需要注意的是，对学生原文应该做一定的技术处理，如删掉作者的名字，对作文中出现的小偏误进行修改，文章输入电脑，打印后发给学生。

（五）自改式

教师只在学生的作文中做评改的记号，不直接将修改的结果写出来，让学生根据符号的提示重新思考、修正。学生将修正的结果交给教师，看有没有改对。如果学生不明白为什么错，可以请教教师。教师再根据学生修改的情况，针对疑难点在全班进行讲评。这种方式的讲评对强化学生语言运用的规范非常有效。

（六）互评式

学生之间相互评改作文。评改之前教师要将评改的项目，如词语的运用、段与段之间的衔接、文章的开头和结尾等明确列给学生，让学生有所依据地评改作文。学生在评改中有问题可以请教教师。然后，可以选择一两个学生，让他们在全班讲评。最后，教师对学生的讲评作小结。这种讲评活动可以促进学生对写作的整体把握。

第四节　教材使用的方法

相对于听说读教材，写作教材比较缺乏，适用的更少。本节对写作教材的选择和使用进行讨论。

一、对使用的写作教材要有大致的了解

每本写作教材都有自己的特点。了解不同的教材，可以较好地把握写作教学发展的状况；对比不同教材的长短优劣，可以使自己的教学做到心中有数。

写作教材的编写虽然起步较晚，但是变化很快。大致经历了 3 个发展阶段：

第一阶段，严重受到母语写作模式的影响，以写作文体作为编写大纲。在简单介绍某一文体的特点和注意事项后，给出相应的例文及例文的简析或评语，然后是相应文体的作文练习。课文大多是母语者的文章，有的还是著名作家的散文，学生难以模仿；有的甚至是某地区说唱艺术脚本，学生读不懂。此类教材的编写与针对母语者写作教材相似，只是解释相对简单易懂。

第二阶段，有意识地突出汉语作为第二语言写作的特点。如《汉语写作教程》（罗青松编著，华语教学出版社，1998 年），突出了写作教学中应注意训练的语用知识和基本篇章知识的教学，增加了语言训练项目，如复杂状语的排列顺序、句子之间的连接、主语的省略、代词的指代等。再如《留学生汉语写作进阶》（何立荣编著，北京大学出版社 2003 年），教材的编排顺序分为句子训练、段落训练和篇章训练，注意到从句子、语段到篇章的教学过程，同时也有相应的篇章语言点的练习。

第三阶段，以任务型教学为理念，关注学生阶段性写作、自然写作的过程。如《体验汉语写作教程》系列教材（陈作宏主编，高等教育出版社，2006 年）、《初级写作教程》（徐霄鹰、周小兵编著，北京大学出版社，2009 年），均以语言知识和语用知识作为编写大纲，重视如何体验写作的过程，从学生的角度出发，分步骤完成写作的任务。

《体验汉语写作教程》关注写什么，而不是怎么写。编排体例活泼、新颖，注重体验写作的每一个步骤，安排了许多与写作相关的活动，包括：如何激活写作的相关词汇，如何运用相应的语言形式表达，怎样整理思路，怎样动手写，怎么讨论修改，最后完成写作的任务。为了真实地反映写作的过程，甚至没有真正意义上的范文，突出了写作教学的互动性。

以往写作教材都是针对中级及以上水平学习者的。作为尝试，《初级写作教程》面向已在中国全日制学校学习一学期的外国留学生以及水平相当的初级汉语学习者，关注初级汉语学习者写作的交际需求，突出实用性。其中大部分内容分别对应于《国际汉语能力标准》“汉语书面理解能力”的一、二、三、四级。

此外，罗青松（2006）编写了《发展汉语中级汉语写作》和《发展汉语高级汉语写作》。后者关注教材的适用性，内容系统全面，范文、针对语言点的说明、练习和写作活动等数量都很充足，使教学有很大的选择余地。

二、有选择地使用教材的内容

教材是教学的重要依据。但是教材是“死”的，教学是“活”的，相对于社会的不断发展变化，教材总是落后于今天的生活。因此使用教材应该有选择性，包括顺序的选择和内容的选择。

例如《发展汉语中级汉语写作（上）》，每一个单元的范文、说明、练习与活动的量都很大。如果照本宣科，一方面完不成相应的教学计划，另一方面在相当一段时间内

只停留在某一个单元的学习，学生会觉得枯燥。因此，使用该教材时，可以根据学生的水平和实际需求，挑选适当的内容进行教学，不必求全。又如，“通知”是比较常用、简单的应用文，该教材安排在第八单元，可以换一下次序，挪到学期初学习。

三、取长补短地使用教材

尽管不同的教材有各自不同的特点，但是教材总体的内容和教学要求是一致的。因此掌握教材的内容及其特点后，无论使用哪种教材，都可以以教授的教材为基础，取其他教材之长做补充，避免使用单一教材的某些不足。

例如，使用《体验汉语写作教程中级（1）》，教授第十三课《美丽的家》。教材的每一个写作过程都设计得很好，但是由于没有范文，学生自己写的句子很有限。这时，我们可以参考《发展汉语中级汉语写作（上）》的第十一单元“说明文（写处所）”，把其中的范文补充进去，使学生的写作有参照，教学更有针对性。反过来，使用《发展汉语中级汉语写作（上）》时也可以借鉴《体验汉语写作教程中级（1）》中的某些精彩的写作活动，从而使写作课更具互动性。

四、从论文、工具书中寻找有效的理论依据和范例

在写作教学中常常会发现一些语言问题，却苦于教材没有说明，或需要补充范文，一时很难找到合适的文章。这时，从论文或工具书等研究性资料中寻找有效的理论依据和范例不失为一条途径。

例如，教授按照时间顺序记事的记叙文，教材中指出时间词是篇章连接的手段。在教授游记时，是什么担负起篇章连接的作用，教材没有说明。但如果我们注意有关写作教学与研究的论文，就会发现刘月华（1998）的《关于叙述体的篇章教学》提出“处所词”也可以起篇章连接作用。这一点正好解决了游记中篇章连接的问题。

语篇的表达需要对语用的规则有更细致的了解，这种了解不是术语的灌输，而是通过范例让学生体会，通过练习让学生学会正确地表达。教学实践表明，学生接触的教学范例对他们随后的语言输出具有直接的影响，语篇教学也不例外。但是，寻找规范的范例，语篇显然要比单句难。而论文中的例子一般都经过作者的推敲、筛选，举例针对性比较明确，可以用做教学范例。

思考与练习

1. 你觉得在对外汉语教学中，有没有必要设置写作课？为什么？
2. 对外汉语写作教学的原则有哪些？请举例说明。

3. 根据写作课的教学环节及相应的教学方法，写一个写作教学案例。
4. 你知道有哪几种汉语写作教材？请分析、比较它们各自的特点。

本章参考文献

[1] 陈田顺．对外汉语教学中高级阶段课程规范［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1999
[2] 高宁慧．留学生的代词偏误与代词在篇章中的使用原则［J］．世界汉语教学，1996（2）
[3] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教师标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007
[4] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语教学通用课程大纲［M］．北京：外语教学与研究出版社，2008
[5] 国家汉语国际推广领导小组办公室．国际汉语能力标准［M］．北京：外语教学与研究出版社，2007
[6] 何立荣．留学生汉语写作进阶［M］．北京：北京大学出版社，2003
[7] 刘月华．关于叙述体的篇章教学［J］．世界汉语教学，1998（1）
[8] 罗青松．对外汉语写作教学研究［M］．北京：中国社会科学出版社，2002
[9] 罗青松．汉语写作教程［M］．北京：华语教学出版社，1998
[10] 罗青松．发展汉语中级汉语写作（上、下）［M］．北京：北京语言大学出版社，2006
[11] 罗青松．发展汉语高级汉语写作［M］．北京：北京语言大学出版社，2006
[12] 吕必松．对外汉语教学概论（讲义）［M］．国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室，1996
[13] 乔惠芳，赵建华．外国留学生汉语写作指导［M］．北京：北京大学出版社，1995
[14] 吴振邦，吕文珍．汉语写作（供三年级使用）［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1994
[15] 徐霄鹰，周小兵．初级写作教程［M］．北京：北京大学出版社，2009
[16] 崔永华，杨寄洲．对外汉语课堂教学技巧［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1997
[17] 杨俐．《外国人汉语过程写作》的编写理念［J］．语言教学与研究，2007（6）
[18] 张念．多层分项 循环渐进——新型写作教学模式探讨［J］．海外华文教育，2003（3）
[19] 赵洪琴，傅亿芳．汉语写作（供二年级使用）［M］．北京：北京语言文化大学出版社，1994
[20] 周小兵．第二语言教学论［M］．石家庄：河北教育出版社，1996
[21] 周小兵，张念．新型汉语写作教材的编写原则［C］//国家对外汉语教学领导小组办公室教学业务处编．对外汉语教学与教材研究论文集．北京：华语教学出版社，2001

附录

教案设计

《祝好人平安》

课程名称： 写作
教学对象： 中级 1
授课学时： 2 课时（每课时 40 分钟）
使用教材：《汉语写作教程》（罗青松，华语教学出版社，1998 年）第六课
教学目的：

通过学习，使学生领会表示时间推移的语句的表达作用；通过操练，使学生能过运用表示时间的语句，组句成段、组段成篇。

教学原则：

以学生为中心，注重实用性、渐进性和操练性原则。在教学中精讲多练，采用提问式、对比式和集体编故事等方法，促使学生动脑筋，调动学生的积极性和参与热情，以提高学生的成段、成篇的表达能力。

教学环节：

一、作文讲评（约 10 分钟）

1. 表扬写得好的作文。
2. 集体修改偏误。

二、写前指导（约 10 分钟）

问学生，一边提问，一边将表示时间推移的语句写在黑板上：

1）你什么时候到广州的？
2）到广州的第二天你做什么？
3）在广州生活习惯吗？哪些地方不习惯？
4）什么时候开始习惯广州的生活？

请另外一个同学描述回答问题的这位同学的情况，注意用上时间词。

5）刚来广州的时候，你会说汉语吗？会说哪几句？
6）你在餐厅吃饭吗？吃饭的时候，你会用汉语点菜吗？
7）过了多久，你可以和服务员说汉语？

请另外一个同学描述回答问题的这位同学的情况，注意用上时间词。

总结：用了表示时间推移的语句，就可以讲述一件事情，可以描写一种变化。

三、范文学习与练习（约 20 分钟）

1. 生词（请学生指出不明白的生词，然后通过语境讲解）。
2. 阅读范文，就内容提问。
3. 找出范文中有关具体的时间、不确定的时间、时间的推移的表达。
4. 通过时间词的表达，述说范文的内容。

总结：在文章中恰当地运用时间词，可以起连接的作用。

5. 课后练习三。

四、写作操练（约35分钟）

1. 老师和学生用时间词一起编故事：

1）老师将表示时间推移的常用表达写在黑板上：第二天，一个星期以后，过了一些日子，后来，从那以后，时间一天天地过去了，三年后。

2）老师问学生：你们都知道有哪些运动项目？学生回答：跑步，打排球，打篮球，游泳，打网球，打高尔夫球，滑冰……

3）老师：我们现在一起用“时间推移”和运动项目的词语编一个关于麦克的故事。有一天麦克忽然觉得锻炼身体很重要，所以，第二天起床以后，他就开始跑步。你觉得麦克跑步跑得怎么样？

学生1：跑得不好，跑步没意思。

老师：一个星期以后，麦克不跑步了。他怎么样？

学生2：他打排球。

老师：开始，麦克觉得排球很好玩，可是。

学生3：过了一些日子，他觉得排球也没意思。

学生4：他排球打得不好。

老师：后来，麦克不打排球了，他打篮球。麦克的篮球打得怎么样？

学生5：不好。

老师：怎么办呢？（用手指表示“时间推移”的词语）

学生6：从那以后，麦克就不打篮球，他学游泳。

老师：他游泳游得怎么样？

学生7：很好。

老师：时间一天天地过去了，麦克越游越好。后来他怎么样了？

学生8：三年后，游泳比赛，他得了冠军。

2. 分小组活动：至少运用3个表示“时间推移”的词语讲述一个人的变化，描述一件事的发展、变化。挑选其中一组在全班讲述，及时评讲。

五、作业（约5分钟）

大家是留学生，来中国生活了几个月，开始的时候有哪些地方不习惯，后来怎么样了，现在的感觉怎么样？可以用“时间推移”把所有的变化连起来，写出来，题目可以是《来中国留学的这段日子》。

刚才上课时，老师和大家一起编故事，后来小组也说了很多故事。如果你记住了其中的一个，把它写出来也可以。注意使用“时间推移”。